ANTHROPOSOPHIE

MAANDBLAD

VOOR SOCIALE, PAEDAGOGISCHE EN GEESTESWETENSCHAPPELIJKE VRAAGSTUKKEN

INHOUD.

Pag.

H. BRENDER à BRANDIS-HOOGEWERFF. Pedagogische Cursus voor Zwitsersche Leeraren gegeven door Dr. Rudolf Steiner te Dornach, April 1923, weergegeven door Albert Steffen 237

M. S. Waarom een Anthroposophische paedagogie . . 295

Vereeniging „De Vrije School" 310

2de JAARGANG N° 8/9 AUG.-SEPT.-NUMMER 1923

UITGEGEVEN ADMINISTRATIE 45 PARKSTRAAT — UTRECHT

Naar aanleiding der oprichting der Vereeniging: „De Vrije School" in Nederland, die van Dr. Steiners pedagogie wenscht uit te gaan,[1]) behelst dit tijdschrift eene vertaling van de cursus over pedagogie en onderwijs welke in April l.l. te Dornach voor Zwitsersche leeraren, door Dr. Steiner gegeven werd.

Het geesteswetenschappelijk inzicht omtrent de menschwording brengt tevens een nieuwe basis voor pedagogie en onderwijs, omdat zij den physieken en geestelijken groei van het kind grootscher en omvattender belichten kan, dan de natuurwetenschappelijke kennis, welke aan het zintuigelijk-waarneembare gebonden blijft. Veel van hetgeen hier over de menschelijke, drieledige eenheid: geest — ziel en lichaam en hunne wederzijdsche werking gezegd wordt, zal mogelijk menig lezer vreemd aandoen. Niet uitdrukkelijk genoeg kan daarom verwezen worden naar uitvoeriger lectuur van Dr. Steiner en van de leeraren der Vrije Waldorf School over het inzicht der Anthroposophie in de opvoeding, dat hier slechts in beknopten vorm door Albert Steffen kon worden weergegeven. Deze vertaling is onvolkomen in verhouding tot het gesproken woord van Dr. Steiner in andere taal, en zal slechts diegenen kunnen bereiken, die zonder *voor*oordeel zich willen openstellen voor deze bevrijdende kennis omtrent de ontwikkeling van het kind.

De werkelijke beteekenis der opvoeding en de daaruit voortvloeiende wijze van onderwijs geven, mag niet langer voor enkelen blijven, doch wil allen bereiken aan wier leiding onze jeugd is toevertrouwd.

H. BRENDER à BRANDIS-HOOGEWERFF.

Inlichtingen omtrent cursussen en openbare voordrachten over Dr. Steiners pedagogie en onderwijs worden verstrekt aan het Secretariaat: Wattstraat 14 — Den Haag.

---

[1]) Ook in Engeland, Duitschland en Zwitserland werd de Vereeniging: „De Vrije School" opgericht, uitgaande van dezelfde basis. In Zweden is zij in voorbereiding.

Het Berner Schoolblad behelst het volgende artikel van een nieuweling in de pedagogie van Dr. Steiner, die de cursus voor leeraren meemaakte.

„Naast het afgebrande Goetheanum waarvan noch slechts de beton-onderbouw is overgebleven, verzamelden zich den 14 en 15 April in een groote houten barak, leeraren en leeraressen uit Bern, Aargau, Zurich, het Oosten van Zwitserland en buitenlanders. De meesten van ons waren nog nooit in Dornach geweest. Door ons pedagogisch geweten gedreven, hadden wij de uitnoodiging tot bijwoning van deze cursus aangenomen. Reeds vroeger volgden wij ook andere pedagogische bijeenkomsten, zooals die van Scharrelman. Waarom zou er op een anthroposopische-pedagogische bijeenkomst niet ook iets te leeren zijn?

Na de inleidende voordracht knoopte Dr. Steiner aan bij Tagore en vertelde ons hoe zelfs de Asiaten aan de schoolellende lijden, hoe ook het intellectualisme Tagore's schoolleven had uitgedroogd, en hoe niet alleen de Pedagogen doch ook de pedagogie zelf weer een warm „hart" moet krijgen. Deze eerste voordracht door Dr. Steiner was naast diepe ernst tevens van een humoristische tint doortrokken. Uit hemzelf sprak een warm kloppend hart.

Daarna kwamen de voordrachten over anthroposophische kennis omtrent den mensch, welke de basis vormde voor deze cyclus. Met groote ernst openbaarde hij ons een grootsch en geweldig wereldbeeld en eene evenzoo drukkende verantwoordelijkheid. Op velen onzer werkte deze eerste indrukwekkende voordracht, als een soort verdooving.

Dan kwamen de middag en avondvoordrachten der leeraren van de Waldorfschool. Deze menschen die altijd nog Dr. Steiner's leerlingen willen heeten, die de anthrosophische pedagogie reeds in zich verwerkt hebben, zij vormden voor ons een brug tot Dr. Steiner.

Wanneer uit het bijna bovenmenschelijke, wat Dr. Steiner aan

kennis en inzicht in staat is te brengen, zulke menschen en leeraren zich kunnen vormen, dan kan men ook met vertrouwen en hoop de anthroposophie nader komen. Den heelen dag stonden zij ons ter beschikking, hetzij aan enkelen, op kleine groepjes of bij eene algemeene bespreking. In hunne eigen voordrachten boden zij ons de leerstof volgens anthroposophische basis verwerkt en opgebouwd. Menigeen wenschte zich wel zijne jeugd terug om op deze wijze nog eens een geschiedenisles of litteratuurles te mogen beleven; om zoo van Pythagoras en zijne wijsheid te hooren en om zulk een van kunst doortrokken onderwijs te genieten. Ademloos woonden wij deze voordrachten bij.

En iederen morgen wanneer wij weer naar Dr. Steiner zelf luisterden voelden wij ons een schrede nader tot hem, begrepen steeds beter wat hij ons te zeggen had, en de wijze waarop hij het zeide. Daarna kwamen wij nieuwelingen bij elkaar en iederen dag opnieuw vroegen wij met meer nadruk: „Waarom zijn hier niet nog veel meer van onze collega's. Het is niet waar dat anthroposophie den mensch aan het leven onttrekt, dat zij kleinzieligheid en zelfzucht kweekt; het kan niet waar zijn dat zij met hare leer omtrent het bovenzinnelijke in de lucht hangt. Want voet voor voet toonde Dr. Steiner ons aan, de toepassing op het practische leven, die gelijk een lichtwerper de kleinste bijzonderheden belichtte en het verband met diepe levens- en bestaansvragen ophelderde. Wat zich zóó aan het leven zelf bewaarheidt kan niet slechts phantasie zijn.

Moeilijk echter was het, deze ideeën te volgen wanneer men zoo geheel nieuw in deze wereldbeschouwing komt, men staat als verblind. Dr. Steiner heeft zelf bij eene andere gelegenheid uitgesproken dat het thema dat hier in den tijd van eene week moest worden samengeperst, over een jaar zou kunnen worden uitgebreid. Ja, wij bemerkten hoe ons in overvloed gegeven werd, nauwelijks bleef een vrij uur over. Het programma bracht iederen dag drie voordrachten of twee voordrachten en eene eurhythmie voorstelling. Daarbij kwamen de dagelijksche algemeene besprekingen in den vroegen ochtend in verband met

de voordrachten van den vorigen dag. Verder nog vlug geimproviseerde openbare lessen over heileurhythmie, over schilderen enz. En toch konden lichaam en geest meekomen; nog nooit hadden wij zooveel kunnen opnemen, met zoo weinig vermoeienis. Ook daarin beleefden wij de toepassing op het werkelijke leven, de eisch die Dr. Steiner aan het onderwijs stelt: „Breng de leerstof op zoodanige wijze aan het kind, dat *die* krachten in het kind worden wakker geroepen, welke in waarheid niet vermoeien kunnen, de krachten van het rythmische systeem. Onbeschrijfelijk interessant waren de uren waarop Dr. Steiner over de religieuze opvoeding van het kind sprak. Reeds voor vele jaren heeft Dr. Steiner gezegd: „men moet geen moraal prediken, men moet moraal scheppen." En verder: „men moet geen liefde eischen, men moet liefde uitstralen." Dr. Steiner heeft in deze onvergetelijke uren eene zoo hooge, in de meest waren en edelen zin christelijke liefde uitgestraald, dat wij voelden voortaan betere, warmere, ruimerdenkende menschen te kunnen zijn. Dr. Steiner ging ons voor, niet door het woord: „Heer" en „Christus" slechts uit te spreken, echter door gedachten, woorden en daden met de Christuskracht te doortrekken. Dan begrijpt men ook het: „Niet ik, doch de Christus in mij." Zoo ook zullen wij wanneer het juiste oogenblik gekomen is om van God en Christus te spreken, de ware woorden en den juist passenden toon vinden. Zwijgend gingen wij ditmaal uit elkaar, het hart overvol.

Gedurende de heele cursus waren Eurhythmie-opvoeringen. Om daarover te kunnen spreken moet men zelf kunstenaar zijn, hetgeen ook hier bleek uit de kunstzinnig begaafden onder ons, die veel vlugger het wezen dezer nieuwe, nog in ontwikkeling zijnde kunst begrepen dan de anderen. Wij bemerkten, hoe bij deze zoo reine bewegingskunst een gevoel van bevrijding en verlichting door het heele lichaam gaat. Gelukkig de jeugd, die in jonge frischheid deze gevoelens in zich kan laten groeien voordat het leven hen in de dikwijls harde levensschool opeischt. Ik heb vele deelnemers dezer cursus gesproken. Geen een weet ik die teleurgesteld wegging. Het minste wat ik hoorde was:

„ik heb voor mijn schoolarbeid ongemeen waardevolle inzichten gekregen, het speciaal anthrosophische deel begrijp ik nog niet, — of zooals een ander zeide, ontbreekt mij nog het verlangen het te willen begrijpen en te doorgronden." Velen echter — en dat zijn de meesten — zeiden: „Ik ben hier naar toe gekomen om voor mijn onderwijs nieuwe gezichtspunten te verkrijgen, hetgeen ik in rijke mate gevonden heb. Daarnaast echter ontving ik een nog veel grooteren en onverwachten rijkdom voor hart en ziel, die wederom rijkdom zal doen stroomen tot mijne klasse en tijdgenooten."

Sinds wij weder aan het lesgeven zijn, heeft zich van hetgeen wij geleerd hebben reeds zooveel bevestigd, dat grooter en reiner de overtuiging in ons opleeft: Dr. Steiner heeft de tegenwoordige onderwijswereld veel te geven. Het verbaast mij dat Dr. Steiner nog niet verzocht werd als Scharrelman en Kühnel om eene cursus in Bern te komen geven. Dankbaar nemen wij aan wat Kühnel ons bieden zal, doch wij die nu Dr. Steiner hebben mogen leeren kennen, wij zouden wenschen, dat ook hij te Bern voor een cursus werd uitgenoodigd. Wij willen niet eenzijdig zijn, doch overal het goede dankbaar aannemen, wanneer het slechts uit een reine bron komt. *Dit* als een innerlijke overtuiging beleefd te hebben, is misschien nog het allergrootste."

PEDAGOGISCHE CURSUS VOOR ZWITSERSCHE LEERAREN GEGEVEN DOOR Dr. RUDOLF STEINER TE DORNACH, APRIL 1923, WEERGEGEVEN DOOR ALBERT STEFFEN. [1]

VERTALING VAN H. B. á B.

Heden wordt de wereld overstroomd met hervormingsideeën. Van de meest uiteenloopende zijden wil men de menschheid opvoeden. Bang te moede kan 't iemand worden bij al deze verdeelde pogingen om het eenparig doel: het ware menschdom voorwaarts te helpen.

De inzichten die elkaar op pedagogisch gebied bestrijden, vormen zich meestal uit de herinneringen aan eigen genoten onderwijs, dat tekort schoot. De meeste hervormers geven toe, dat zij zelf slecht werden opgevoed. Smart of verontwaardiging over hetgeen aan henzelf gezondigd werd, ligt in de hervormingsideeën verborgen. Hun critiek ligt een zekere tragiek ten grondslag. Want hoe kan een leeraar die zelf een slechte leiding ontving, weten, hoe men werkelijk goed moet opvoeden? Maakt de misvorming ons reeds tot hervormer? Mag men zich op een in eigen jeugd verknoeid leven beroepen? De levensbeschrijving van Rabindranath Tagore welke in boekvorm verschenen is, geeft hieromtrent een typisch verschijnsel 't welk tevens bewijst hoe de schoolmisère al lang niet meer een symptoom van het West-Europa is, doch hier door een Asiaat wordt weergegeven.

Wat wij als waardevol materiaal uit onze jeugd in het leven meenemen kan niet uit verbrokkelingen bestaan doch moet in één enkele levensstroom te zamen vloeien, wil het ons

---

[1]) Aan deze cursus werd deelgenomen door 80 Zwitsersche en 30 buitenlandsche leerkrachten en ongeveer een 50-tal Ouders. (Anthroposophische pedagogie zoekt steeds de verbinding tusschen ouders en school).

sterk maken tot daden. De sterkste aanleiding hiertoe schenkt de herinnering aan den leeraar tot wie wij met eene gerechtigde vereering konden opzien. Deze vereering zet zich later om in levenskrachten. Doch Tagore heeft het niet beter gehad als menige europeesche jongen. Zijn hoofdleeraar van de normaalschool was mager, zijn gezicht was uitgedroogd en zijn stem scherp en droog. Hoe werkt een dergelijke figuur in op de vormende groeikrachten van het jonge kind? Als een bode Jamas.[1]). Tagore spreekt van zekere heilige verlangens die het kind bij het ontvangen van onderwijs meebrengt. Doch op welke wijze kwam deze leeraar (Aghor Babu genaamd, die in de medicijnen had gestudeerd); het kind hierin tegemoet?

Aghor Babu, zoo schrijft Tagore, probeerde zoo nu en dan de zephyr der wetenschap van buitenaf mee naar binnen te brengen waarmee hij dan de dorre atmosfeer van het schoollokaal trachtte te zuiveren". Op een dag zeide hij: „Heden zal ik jelui een wonderschoon kunstwerk van de schepping toonen en hij haalde uit een papieren pakje een menschelijk strottenhoofd waaraan hij ons de wonderen van het mechanisme verklaarde. Ik weet nog, vervolgt Tagore, welk een hevige schok dit bij mij veroorzaakte. Ik had altijd geloofd dat de hééle mensch spreekt en nooit het vermoeden gehad dat men het spreken zoo afgescheiden van den heelen mensch beschouwen kon. Hoe wonderbaarlijk ook het mechanisme in zijn afzonderlijke deelen zijn mag, het is toch minder dan de geheele mensch. Niet dat ik mij dit toen zoo duidelijk voor oogen stelde, doch een zeker afwijzend gevoel deed mij dit realiseeren. Dat de leeraar hier de waarheid uit het oog verloren had, was wel de rede waarom de leerlingen zijn enthousiasme waarmee hij dit onderwerp behandelde, niet konden deelen."

Een andere keer nam hij ons mee naar de snijkamer aan de medische school. Het lijk van een oude vrouw lag op de tafel uitgestrekt. Dit hinderde mij niet zoo zeer, als een geamputeerd been dat op den grond lag en mij geheel van streek

---

[1]) God des doods.

maakte. Het aanschouwen van een mensch in deze fragmentarische toestand vond ik zoo ontzettend, zoo weerzinwekkend, dat ik den indruk van dit uitdrukkingslooze been dagenlang niet heb kunnen vergeten."

Op deze wijze wil het natuur-wetenschappelijk denken over de heele wereld het *werkelijke leven* aan een lijk demonstreeren. Tagore's jeugdherinnering doet zich honderdvoudig voor, ook al is het niet in zoo'n stijlvol formaat weergegeven.

Deze Indiër, die als philosoof zoo bewonderd wordt, leed zelf aan een verarmde opvoeding. Doch heeft deze hem geschaad? Is hij niet een uitmuntend mensch geworden? De slechte gebrekkige opvoeding had naar het schijnt geen slechte gevolgen. En men is geneigd zich af te vragen: Moet men zich de moeite geven de onderwijstoestanden voor onze kinderen te verbeteren? Is het niet veel verstandiger de hervormingsgedachten op te geven?

Zulke gevoelens beleeft men bij het lezen van Tagore's herinneringen, Zij geven geen impulsen tot eene werkelijke hervorming voor opvoeding en onderwijs, zij brengen het onderwijs dat op natuur-wetenschappelijke basis berust, in diskrediet.

Vruchtbaarder is het oordeel dat het geesteswetenschappelijk inzicht omtrent de natuurwetenschappelijke methode verkrijgt. De geesteswetenschap ontkent niet de resultaten der natuurwetenschap, doch zij tracht ze aan te vullen. Daarom kan zij de belangrijke plaats die de natuurwetenschap heden inneemt altijd erkennen, in tegenstelling met de tegenstanders der geesteswetenschap. Zij toont juist aan hoe geweldig hare verkregen resultaten zijn. Doch wanneer de blik zich richt van deze resultaten op de zielstoestand en de wijze van denken welke zich uit haar ontwikkelt, dan verkondigt de geesteswetenschap dat de natuur-wetenschappelijke aanschouwingswijze, vooral het experiment aan den mensch, hem van zijn eigen dieper wezen vervreemdt.

Wel ontdekt zij de wetten die aan de anorganische natuur ten grondslag leggen, doch wanneer men deze wetten op het

menschelijk leven toepast, bewijzen deze zich trots hun logica, niet overeenkomstig het werkelijke leven. Een voorbeeld: men constateert hoe zich zekere erosionen door rivieren of watervallen vormen. Men breidt deze berekeningen uit tot grootere perioden en komt op deze wijze tot voorstellingen omtrent de geschiedenis der aarde, De berekening klopt, doch wie de aarde als een levend organisme beschouwt moet het resultaat verwerpen.

Evenmin kan men uit de beschouwing van het menschelijk hart, dat op middelbaren leeftijd onderzocht wordt, constateeren hoe het er vóór driehonderd jaar uit zag en over driehonderd jaar zal uitzien.

Toch kan een dergelijke vraag een volkomen logisch verloop hebben. De opvoeding die slechts door logische gedachten, doch niet door een denken dat rekening houdt met de werkelijkheid geleid wordt, kan niet meer tot het wezen van het kind doordringen. Een symptoom daarvan is het z.g.n. onderzoek der begaafdheid. Hoe benadert de hedendaagsche wetenschap de begaafdheid van het kind? Door de correlatiemethode. Men maakt correlatie-coefficienten. Dat beteekent: wanneer twee gaven harmoniseeren plaatst men de coefficient: 1. Wanneer zij met elkaar niet overeenstemmen de coefficient: o. Volgens deze methode hebben b.v. teekenen en schrijven de coefficient 0.70. Meer dan de helft der kinderen toonen op deze wijze hetzelfde talent voor schrijven en teekenen.

Schrijven en eigen taal hebben de coefficient 0.54.

Rekenen en schrijven 0.20. Rekenen en teekenen 0.19. Volgens de opgave dezer methode passen rekenen en teekenen het minst bij elkaar. Een dergelijk onderzoek is, indien tot wetenschappelijk gebied begrensd, volkomen gerechtvaardigd. Bij de opvoeding echter deugt deze methode niet. De opvoeder moet het innerlijk wezen van den mensch kunnen aanschouwen om te ontdekken waar de aanleg tot schrijven, rekenen en teekenen zijn oorsprong heeft en op welke wijze en op welk tijdstip deze naar voren treedt en in welke metamorphosen zij zich uitdrukt enz. Wanneer men het worden van het kind

kan vervolgen en begrijpen en het tevens in de juiste banen weet te brengen, heeft men geen cijfers noodig. Hoogstens kunnen zij bevestigen wat zich door eene liefdevolle beschouwing openbaart.

Statistieken behooren bij de afdeeling der verzekeringen waar men zekere quoten uit de waarschijnlijkheid vooruit bepaalt. Wie echter op dertigjarigen leeftijd volgens de berekening nog hetzelfde aantal jaren wordt toegedacht is als zestigjarig geenszins verplicht te sterven, omdat zijn aangegeven tijd volgens de tabel is afgeloopen.

Om werkelijk dergelijke overeenstemmingen der talenten te ontdekken, moet men kunnen erkennen in welk verband zij staan tot de metamorphosen der kinderlijke natuur. Ruim genomen openbaren zich aan het kind drie belangrijke metamorphosen. De eerste verloopt van de geboorte tot aan het wisselen der tanden (omstreeks het 7e jaar); de tweede vanaf het tandenwisselen tot aan de puberteit (omstreeks het 14 jaar) en de derde vanaf de puberteit tot het tijdstip waarop de jonge mensch de beteekenis van eigen individualiteit begint te begrijpen omstreeks zijn 21e jaar. Als natuuronderzoeker zijn wij gewend te zeggen dat er vrije en gebonden warmte is. De laatste is met geen thermometer te meten. Toch bestaat zij. Wanneer men den moed en de consequentie had deze beschouwingswijze ook bij de waarneming der menschelijke natuur toe te passen, dan zou men moeten zeggen: tot aan het 7e jaar zijn zekere geestelijke krachten nog aan het physieke organisme gebonden, welke daarna vrij komen en zich in het geestelijk gebied der ziel openbaren als gaven en vermogens. Tot aan het tandenwisselen werkt het kind onbewust aan de vorming van zijn lichaam, aan de verdichting van zijn beenderstelsel waardoor dat stevig en hard wordt. Het kind geeft richting aan zijne bewegingen, richt zich op en ontwikkelt in zekeren zin hierdoor eene innerlijke geometrie. Aan de vorming der blijvende tanden namelijk, waarmee dit stadium besluit, liggen krachten ten grondslag die niet slechts aan het gebit werkzaam zijn doch den bouw van het geheele lichaam beinvloeden,

en het helpen vormen. Na het wisselen der tanden treden deze krachten in andere gedaante naar voren, als geestelijke vermogens der ziel. De drie ruimtevoorstellingen die men in de geometrie in beeld brengt door drie op elkaar staande, loodrechte lijnen te teekenen, zweven eigenlijk in de lucht. Zij blijven abstract en worden niet beleefd. Doch in het ouderbewustzijn van het kind zijn zij geweldige gebeurtenissen, terwijl het zich van kruipen tot vertikale houding opricht en leert loopen. De drie dimensionale ontwikkeling die het jonge kind in zijn lichaam doormaakt: 1. de loodrechte ruggegraatslijn, 2. de horizontale die langs de uitgestrekte armen loopt, 3. de richting van voren naar achteren, zij verheffen het kind van creatuur tot mensch, waardoor het zich van het dier onderscheidt. Geometrie heerscht in het kind, doch in onbewusten vorm; zijn bewustzijnstoestand is nog die van het diepe droomleven.

Met het wisselen der tanden is datgene vastgelegd wat den mensch zijn gestalte schenkt. Aan de eene kant blijft de verharde beendervorming terug, aan de andere kant het geestelijk element der ziel, 't welk als een begaafdheid tot teekenen, rekenen, schrijven enz. naar voren treedt. De krachten dus welke gedurende de eerste levensperiode aan het lichaam bouwen en daarna vrij komen, openbaren zich gedurende de tweede periode als vermogens der ziel. De jaren die van den zevenden tot ongeveer den veertienjarigen leeftijd verloopen openbaren ons de krachten, welke van het eerste tot het zevende jaar de structuur van het lichaam volbrachten. Wij hebben hier dus te maken met metamorphosen der physieke krachten in het physieke organisme, echter niet, gelijk een pseudowetenschap beweert, met een psychophysisch parallisme.

Gaat men op dezen, in den tijd verloopende, zich openbarende samenhang in, dan zal men de oorzaak veler ziekten, die omstreeks den middelbaren leeftijd optreden, in de schooljaren zoeken. Menige ziekte der stofwisselingsorganen is in werkelijkheid daarop terug te voeren dat gedurende den leeftijd

van 7 — 14 jaar het geheugen verkeerd behandeld werd.

Onverwerkte geheugenstof, welke door de metamorphose later organisch wordt, heeft b.v. menigmaal diabetes tengevolge gehad. De opvoeder moet zich een fijn gewetenstrouw waarnemen eigen maken voor iedere leerling. Wat hij aan deze volbrengt is niet slechts voor een oogenblik doch voor het heele leven. Het vroeger beleefde instinkt werd door het intellect verdrongen en ging verloren. Door geestelijk inzicht moet een nieuw instinkt verworven worden, 't welk opnieuw de opvoedkunde zal bezielen en voor een intellectueel indrogen behoeden.

De hedendaagsche, uit het intellectualisme voortspruitende kennis omtrent den mensch berust hoofdzakelijk op een inzicht omtrent het physiek-lichamelijke, het vergankelijke deel van het menschelijk wezen waarvan men den bouw en de samenstelling aan de snijtafel bestudeert. Het zijn de anatomische physiologische verschijnselen en pathologische veranderingen welke het lichaam doormaakt waardoor men tot zekere gevolgtrekkingen komt betreffende den in het volle leven staanden mensch met een goede gezondheid. Een wetenschappelijk inzicht, dus dat echter van eene kennis omtrent het zuiver-geestelijk en een deel van het zieleleven afziet. Het anthroposophische onderzoek daarentegen heeft als uitgangspunt de *geheele mensch* als *lichaam*, *ziel* en *geest* te vatten.

De kennis, opgebouwd aan hetgeen reeds *is geworden* en dientengevolge doode en abstracte begrippen brengt, wordt door de anthroposophie vervangen met een inzicht gevormd aan het *wordende*, groeiende element der natuur welk levende begrippen brengt. Daardoor komt men tot een werkelijk begrijpen van de in metamorphosen optredende levensperioden welke zich in drie ontwikkelingsstadiën uitdrukken, 1. van de geboorte tot aan het wisselen der tanden, 2. van het tandenwisselen tot aan de puberteit en 3. vanaf deze periode tot aan de voltooiing der persoonlijkheid op den meerderjarigen leeftijd. De mensch ondergaat gedurende deze periode eene voortdurende verandering doch de uiterlijke

waarneming is niet in staat de innerlijke configuratie van lichaam, ziel en geest die gedurende deze drie ontwikkelingsstadiën geheel verschillend optreedt, op te helderen en te beoordeelen. Dit is echter de taak van den opvoeder. Niet theoretisch iets leeren en dan deze geleerdheid met vooringenomen oordeel op het kind toepassen, daardoor zou men zich slechts van het kind verwijderen. Beter doet men door de verworven kennis omtrent de menschelijke natuur in een vorm van hooger instinkt om te werken, die iedere innerlijke beweging van het kind waarneemt.

Onze hedendaagsche begrippen omtrent den mensch voeren hoogstens tot een zekere opvoedkundige routine, niet echter tot een opvoedkundig inzicht, dat ieder oogenblik uit de volheid van hetgeen bij het kind naar buiten treedt, reeds vooruit aanvoelt hoe men hier moet handelen. Er bestaan verschillende theoriën over eten en drinken. Wanneer men echter honger en dorst heeft, stoort men zich daar niet aan. Iedere leeraar moet zelf aanvoelen wat de kindernatuur tot hare geestelijke ontplooiïng noodig heeft, en hierdoor geleid, naar het juiste geestelijke voedsel grijpen. Doch de proeven der experimenteele psychologie bouwende op de onderzoekingen omtrent de verhouding der opmerkingsgave en het geheugen, geven steenen in plaats van brood.

Wij moeten het kind rechtstreeks in zijn levensuitingen weten te vatten. Wat is hetgeen de mensch zich na zijn geboorte eigen maakt? Primitief gesproken, het loopen, het spreken en het denken. Jean Paul heeft eens gezegd: „de mensch leert in zijn drie eerste levensjaren meer dan gedurende drie jaren aan de academie. Zelfs wanneer tot in het oneindige de studiejaren aan de academie verlengd werden, zoo zou het resultaat toch geringer zijn, in vergelijking met deze wijsheid uit de eerste kinderjaren die zich uitspreekt in het verwerven der statica en dynamica van het leeren loopen, en in de gave van het spreken en denken. Het leeren loopen beteekent nog meer dan het zich oprichten van kruipen tot opwaartsen gang. De diepere beteekenis ligt hier in het veroveren van de

evenwichtszin van het eigen organisme in verhouding tot de wereld, de beheersching der bewegingen en de vrije orienteering in de ruimte. Wij vinden in deze eerste periode die eigenaardige, slechts bij den mensch optredende verhouding tusschen de werkzaamheid van armen en handen aan de eene kant, en de werkzaamheid der beenen aan de andere kant.

Allereerst dus een physiek evenwicht door het oprichten. Daarna worden de armen en handen in dienst gesteld van het innerlijk leven, terwijl de beenen verder het bewegen van het lichaam dienen en als zoodanig bij het loopen terug blijven. In het vrij worden van armen en handen ligt de mogelijkheid besloten tevens ook het evenwicht der ziel te vinden.

Wat door de beenen geschiedt: het bewegen, het heffen, buigen en strekken, het weder in harmonie brengen van links en rechts enz., brengt ons in verband met datgene wat onder ons is. De werking is zoo dat zij in het leven van lichaam en ziel het rythme, het begrip van maat brengt, de caesuren van het bestaan. Wat in de armen en handen als uitdrukking der ziel ligt besloten maakt zich dan los; daardoor komt een muzikaal melodisch element tot uitdrukking. In de bewegingen der bovenste ledematen ziet men de problemen des levens zich uit spreken, de inhoud van het bestaan. Uit de verhouding tusschen physisch- (beenbeweging) en psychisch- (hand- en armbeweging)-evenwicht, vormt zich de basis waarop zich de mensch door het leeren spreken in de buitenwereld plaatst.

Let men op den zinsbouw en de klank, op het maatgevoel en het melodieuse der spraak, dan kan men zeer goed het aandeel van onderste en bovenste ledematen aan de taal herkennen. Deze spreekt uit den heelen mensch. Het uiterlijk rythmische element komt voort uit de beenbewegingen, het innerlijk thematische uit arm- en handbewegingen. Wanneer een kind regelmatig en stram loopt, zoo behelst de wijze van gaan de lichamelijke ondergrond, voor een juiste afgepastheid in het spreken. Door het bewegen der beenen leert het kind zijn zinsbouw vormen. Loopt het kind slordig, zoo leidt dit

tot verkeerde intervallen in den zinsbouw en laat de kleine bij het spreken de woorden wegrollen. Wanneer een kind niet behoorlijk op harmonische wijze armen en handen leert bewegen dan mist zijn taal het klankvolle geluid, en krijgt men een min of meer schreeuwerige stem. Slaagt men er niet in, het kind ook in zijne vingers het leven te laten voelen, dan verkrijgt het kind moeilijk een zin voor de modulatie der spraak.

Het kind moet eerst leeren loopen en daarna pas leeren spreken. Op de basis van het evenwicht der ledematen moet zich de spraak ontwikkelen. Anders wordt zij eene werkzaamheid waar niet de heele mensch aan deelneemt en vervormt zich tot een stamelen of stotteren, waaraan ouders en opvoeder schuld zijn die daar niet op gelet hebben. Op de basis van het spreken vormt zich als derde, het steeds meer en meer bewuste denken. Het ligt in de natuur van de kinderlijke ontwikkeling, dat het denken zich het laatst ontwikkelt. Volgens de aanleg van het kinderlijk wezen kan het pas denken door het leeren spreken. Allereerst is dit een nabootsen van de waargenomen toon, zonder dat hieraan gedachten verbonden zijn. Het kind leeft nog geheel in zijn *gevoel* wanneer het klanken nabootst die min of meer rytmisch en melodieus zijn volgens de eigenaardige verhouding zijner evenwicht-zoekende beenen en armen. Het werkelijk denken kan zich pas uit de spraak ontwikkelen. De juiste volgorde bij het opgroeiende kind is dus leeren loopen, leeren spreken en leeren denken.

In deze drie belangrijke ontwikkelingsstadiën heeft men nog dieper door te dringen. In het denken draagt men spiegelbeelden der uiterlijke natuurgebeurtenissen. De wijze waarop gedachten bij het kind optreden, toont dit aan. De eerste vorm van denken is nog geheel ingesteld om na te bootsen, wat in de buitenwereld gebeurt. Wel behelst het denken moreele impulsen doch zij komen uit diepere regionen, namelijk uit dien geestelijken bron van krachten van het innerlijk leven dat als geweten ons tot bewustzijn komt. Het kind is vanzelf-

sprekend nog niet in staat een scheppende zedelijkheid te ontwikkelen. Deze krachten werken nog onbewust in physiek-religieuze wijze op den groei van het kind in. (Hierover later).

In het spreken drukken zich niet zoo als in het denken de spiegelbeelden der buitenwereld af. Daar komt nog iets anders tot uitdrukking. De hedendaagsche wetenschap die vele belangrijke waardevolle gegevens brengt door de menschelijke samenstelling met de dierlijke te vergelijken, komt echter wat de gave van het spreken betreft, niet tot eene juiste oplossing. Een strottenhoofd en de daarbij behoorende organen hebben, ofschoon meerendeels op primitieve wijze vele dieren. Afgezien van de dieren, b.v. de zangvogels welke uitgaande van een eenvoudige toonvorming, deze tot een meer gecompliceerde kunnen ontwikkelen, dringt zich de vraag op: Waartoe, tot welk nut is eigenlijk bij het dier het strottenhoofd en de daarbij behoorende organen noodig daar slechts de mensch deze organen tot „spreken" gebruikt. De vergelijkende anatomie duidt aan dat ook stomme dieren in deze richting organen bezitten. Waarom komt het dier niet tot spreken? Welke functie heeft bij hem het strottenhoofd? Een verder uitgewerkte physiologie zal er eenmaal toe komen te erkennen dat de geheele dierlijke bouw afhangt van de vorming dezer organen. Van hier stralen die krachten uit die aan het dier gestalte geven, o.a. bij den leeuw, om een voorbeeld te noemen is de geheele gestalte door de borstorganen aangegeven. De organen die bij den mensch de klank voortbrengen worden bij het dier nog gebruikt om zijn bouw te vormen. Om een juiste morphologie der dieren te verkrijgen moest men eens bestudeeren hoe eigenlijk deze bovenste borstorganen geschapen zijn, hoe zij de overgang tot de organen van keel en mond vormen en hoe zij den gang van het dier aangeven. De mensch daarentegen uitgaande van den opwaartschen gang van zijn lichaam en het daardoor vrij komen der armen, ontwikkelt deze borstorganen tot spraakorganen. Hij neemt datgene op, wat in de klank uit de omgeving op hem inwerkt.

Een onbevangen, op feiten berustende vergelijkende anatomie, zal tot het inzicht komen, dat in deze organen het streven ligt, de bouw van het heele organisme aan te geven.

Door een toornige, stootende wijze van spreken aan te hooren, neemt het kind iets in zich op, wat het dier langs zich heen laat gaan. Het dier is in zich zelf afgesloten, zijn ziel is in den lichamelijken vorm opgesloten. Geen invloed van buiten is in staat dit te veranderen. Het kind daarentegen neemt in zich op wat aan hartstocht of zachtheid in zijne omgeving aanwezig is. De atmosfeer van zijn milieu werkt in op zijn physiek-lichamelijken vorm, zelfs tot in de uiterste structuur zijner weefsels en beinvloedt het fijnere deel van het menschelijk organisme. Slechts het grovere deel blijft onbeinvloed gelijk bij het dier. Hetgeen het kind door het gesproken woord opneemt vloeit in hem over. Ware het dier in staat uit te drukken het verband tusschen zijn bouw en de borstorganen dan zou het moeten zeggen: mijn uiterlijke vorm bouw ik op in overeenstemming met de borst- en keelorganen, en geen invloed van buiten laat ik in mijn wezen binnen, welke mijn gestalte zou kunnen wijzigen.

De mensch daarentegen zou zeggen: Ik volg met mijn borst- en keelorganen de wetten van het wereldgebeuren, welke in de spraak tot uitdrukking komen en zal daarna de bouw van mijn innerlijk organisme richten.

Een ander allerbelangrijkst punt voor de ontwikkeling is de juiste verhouding tusschen slapen en waken gedurende de eerste levensjaren. Wanneer een kind te veel slaapt, ontwikkelt zich bij het bewegen der beenen een zekere onwilligheid, een zekere luiheid bij het loopen, tevens aanleg tot een langzamere wijze van spreken dan het eigenlijke organisme aangeeft. Brengen de schooljaren geen vereffening dan vormt zich het kind een spreekwijze, die tot vertwijfeling kan brengen wanneer het tijdsverloop tusschen twee woorden gelegenheid tot een wandelingetje geeft. Slaapt echter een kind gedurende deze eerste levensjaren te weinig dan heeft dit het eigenaardige gevolg dat het kind de beweging zijner beentjes niet geheel

in zijn macht heeft. Inplaats van te loopen, laat het kind ze slingeren. Inplaats van de woorden met de ziel in juiste opvolging te beheerschen, laat het kind ze ontglippen. Het wacht even en wil het volgend woord inhalen, met het gevolg dat men gebroken zinnen krijgt. Verzuimt men gedurende de jaren van het leeren spreken het kind voldoende slaap te geven, dan ontstaat het stotteren.

Het kind is nog een ongedifferentieerde eenheid bestaande uit geest, ziel en lichaam. Men heeft hier nog te maken met een veel nauwer samenhangend geheel tusschen loopen, zuigen, armbewegen en het maken van voorstellingen, dan op lateren leeftijd. Wanneer een ouder kind suiker snoept, zoo beteekent dit iets aangenaams voor tong en verhemelte verder neemt het lichaam geen deel aan dit genot. Bij het jonge kind dringt de smaak veel dieper door. Hier spreekt niet slechts het zintuig tot proeven doch het geheele organisme van het kind. Hij spreekt er wel niet over met zijn mond, maar met zijn vingertjes en teenen, waarin de begeerte leeft: vanaf de stoel waarop het kind zit, roeien zijn handjes naar de tafel waarop de suiker staat. Vanaf zijn geboorte tot aan het tandenwisselen (in de toenemende jaren steeds in mindere mate) is het kind in zijn wezen geheel en al een zintuig-orgaan.

Dr. Steiner wees hier op een belangrijke paralel tusschen de ontwikkeling van het menschelijk oog en de ontwikkeling van het menschelijk embryo, op een probleem der kiemphysiologie die heden nog in de lucht zweeft. Terwijl de zintuigen zich later tot enkele organen concentreeren is bij het nog jonge kind, zijn geheele lichaampje eigenlijk zintuig. Daarom moet in deze eerste periode waarin het kind door eene overgroote ontvankelijkheid wordt beheerscht, aandacht geschonken worden aan alles wat in de omgeving van de zuigeling gebeurt. Zij bootst alles na op de meest innerlijke wijze.

In vroegere tijden werd onder het begrip erfzonde verstaan datgene wat van de voorouders geërfd werd. Deze behelsde de aanleg tot de „zonde” meende men. Heden zegt men: Men moet de geerfde aanleg met zorg gadeslaan. De wijsheid

uit vroeger tijden zou daartoe gezegd hebben: „Door de z.g.n. menschheidsontwikkeling hebt gij geleerd dat wat zondig is, aan te kweeken.". Wanneer men waarneemt hoe het kind in het loopen, spreken en denken zich zijne omgeving aanpast, verkrijgt men een juist inzicht in hetgeen men door overerving en door sterke neiging tot nabootsen zich eigen maakt. Van menige karaktereigenschap zegt men heden: zij is van vader of moeder overgenomen. Ja, echter niet door overerving doch door nabootsing. De geest van het millieu waarin men opgroeit werkt via de spraak op het kinderwezen in. Speelt het voortdurend in de omgeving van zijn dikwijls toornigen vader, dan drukt zich de werking hiervan niet alleen in zijn ziel af doch in het lichaam van het kind. Uit fijne klieren scheidt zich meer klierstof af, dan geschiedt in eene omgeving waar eene goede harmonische stemming heerscht. Het organisme van het kind gewent zich aan een al te groote afscheiding van klierstof, hetgeen in de komende jaren verder werkt, wanneer niet in het schoolleven de gevolgen hiervan verhinderd worden. Het gaat hier om aanleg tot nervositeit die het kind op deze wijze ingeplant wordt. Wanneer het kind leert spreken ontwaken tevens gevoelens van sympathie en antipathie. Ongemerkt is de spraak altijd doortrokken van het beleven der ziel. Wanneer het kind leert loopen, verovert het zich onbewust statica en dynamica, en wel in veel gecompliceerder wijze dan de knapste mathematicus in staat is uit te denken. Deze hoogere wiskunde is niet abstract doch van een levende moraliteit doortrokken. Want in de wijze waarop de mensch loopt en staat, liggen op onzichtbare wijze, aanwijzingen voor het toekomstig lot. Wie zijne opmerkingsgave oefent om waar te nemen hoe het kind loopt, meer met de hakken, of meer op de teenen met zwaren of lichten gang, vindt het zedelijk karakter van de volwassenen hierin reeds aangegeven en men ontdekt waar men goede neigingen kan doen opbloeien en verkeerde besnoeien. Het geheel samenvattend, mag men zeggen: in het leeren d e n k e n maakt het kind zich de dingen der uiterlijke natuur eigen. In het leeren-s p r e k e n

het ziele-element van het milieu waarin hij opgroeit. In het leeren-loopen de geest zijner omgeving. Geest — ziel en natuur — is de volgorde waarop het leven zich aan den jongen mensch openbaart. Het meest materalistisch is hetgeen wij gedurende onze jeugd door het denken opnemen. Meer van de ziel doordrongen wat wij door het gesproken woord ontvangen, geheel met geest doortrokken wat wij door statica en dynamica der loopbewegingen verwerven. Gedurende het eerste levensjaar is het kind geheel zintuig-orgaan, een onverdeelde eenheid der natuur, en als zoodanig vatbaar voor alles wat uit zijne omgeving op hem inwerkt. Het voelt zich genoopt hetgeen rondom hem gebeurt na te bootsen, gelijk het oog door zijne eigen bouw indrukken van buiten waarneemt en in beeld weergeeft. Zoo brengt het kind gedurende deze periode scheppend tot stand wat zich aan handelingen en gebaren in zijne omgeving afspeelt. Ziet het vader of moeder de arm bewegen zoo ontstaat in hem de neiging dit na te doen. Op deze wijze gaat het kind van spartelende tot geregelde bewegingen over. De wijze waarop het eene kind met de hakken, het ander op de teenen loopt stamt van de nabootsing; zeer beslissend spreekt zich hierin uit een grootere genegenheid tot moeder of tot vader, welke wij in de nabootsing bij het loopen terug vinden. Een ongeoorloofde mode zou het zijn hier van overerving te spreken. Het subtiele psychisch-physische proces dat zich hier voordoet kan men met de grove middelen der hedendaagsche natuurwetenschappelijke herediteitstheorien niet benaderen.

Dit gevoel van genegenheid stamt uit een geestelijker beleven dan de liefde der meest liefdevolle volwassenen; zij is slechts te vergelijken met religieuze overgave. Het geheele zintuigelijk-physiek gedragen van het nabootsende kind gelijkt op het innig beleven van een geloovige die aan de cultushandeling of eere-dienst deelneemt. Het lichaam van het kind is bij zijn geboorte geheel van religieuze behoeften doortrokken. En de liefde die later optreedt is reeds eene zwakkere vorm

van dit gevoel van overgave. In de eigenschap van nabootsen door welke het kind tot ongeveer zijn 7e jaar geleid wordt, heerscht lichamelijke religie. Religieuze oriënteering der ziel in het physieke uitgesproken, bepaalt het verkeer met de omgeving. In de lichamelijke uitingen van het kind liggen reeds de impulsen voor zijn later leven. Wie op deze dingen acht leert geven, kan ze van het kinderwezen zelf aflezen. Men zal ontdekken, hoe de wijze waarop het kind begint zijn knietjes te buigen en zijn vingers te gebruiken reeds zijn toekomstig lot aangeeft. Zijn toekomst ligt in de statica en dynamica van zijn eerste loopen. Hetgeen zich gedurende deze eerste levensjaren in de physieke ontwikkeling uitdrukt, brengt de afbeelding van de meest *geestelijke krachten* in den mensch.

Hetgeen Goethe's vriend Knebel op hoogen leeftijd als levenswijsheid uitsprak, dat de bestemmende gebeurtenissen van het leven schrede voor schrede door ons zelf gezocht worden, zonder dat wij het weten, wordt hier bewaarheid. Reeds de eerste pasjes geven de richting aan van den weg waarop wij later onze lotgenooten zullen vinden. Nauwkeurig beschouwend, kennen wij hen voor hen gezien te hebben.

Terwijl het individueel-geestelijke (element) der naaste omgeving op de toekomst van den zuigeling inwerkt, vergroot zich de kring zijner *familie*, wanneer het kind begint te spreken. Met de spraak verruimt zich zijn horizont en beleeft hij de krachten van zijn *volksgeest*. En door het leeren denken plaatst het zich te midden der *menschheid*. Zijn denkend wezen voert hem boven familie en volk uit en pas zich de geheele aarde aan. Want *denken* is het vermogen van allen die het menschelijk aangezicht dragen. Zoo verruimen wij onze levenscirkel in *loopen*, *spreken* en *denken*. Wie een fijn onderscheidingsvermogen heeft voor de wijze waarop een kind staat en loopt, ontdekt hoe daarin juist het individueele tot uitdrukking komt: de *Ikheid* van het kind. In het spreken der *taal* welke het langzamerhand leert, drukt zich nog iets anders uit dat boven de individueele menschennatuur uitgaat, dat wij zouden kunnen noemen de eigenaardige mentaliteit

van het volkswezen, het zieleelement van zijn volk dat zich in zijn astraal-lichaam uitspreekt. Ook bij het dier is dit astraal-lichaam aanwezig, daar werkt het niet op de vorming der spraak, doch op de vorming en bouw der gestalte welke bij het dier een afbeelding vormt van zijne neigingen. De mensch vormt zich eveneens zijne gestalte, doch in zekeren zin neemt hij een deel dezer vorm-op-bouwende krachten en gebruikt hen voor de uitbeelding der spraak (zooals dit reeds werd aangetoond in verband met de functie van het strottenhoofd bij het dier en den mensch.)

In het denken dat boven de grenzen van iedere taal uitgaat en een algemeen menschelijke begaafdheid is, werken nog andere krachten dan van de Ikheid en van het abstraallichaam, namelijk de krachten van het menschelijk etherlichaam.[1]) En pas aan de zintuigelijke waarneming neemt het geheele physieke lichaam deel. Deze Terminologie: Ikheid, astraal-lichaam, ether-lichaam en physieklichaam is geen philosophisch schema doch wijst op de machtige banen waarin het leven tot ontwikkeling komt. De Anthroposophische kennis omtrent den mensch dient zij tot basis. Een juist inzicht in opvoedkunde en Didaktica laat zich hieruit opbouwen. (Zie dr. Steiners boek: Theosophie.)

Men ziet hoe het hoogste in den mensch, het Ik, in de statica en dynamica van het leeren loopen tot uitdrukking komt, daarna het astraal lichaam in het spreken en ten slotte het ether lichaam in het leeren denken. Tot aan het tandenwisselen is deze drieheid nog latent in het physiek lichaam aanwezig.

Met het tandenwisselen treedt een groote verandering in het kinderleven op. De lichamelijk-religieuze overgave waarover reeds gesproken werd, trekt zich in het innerlijk kinderwezen terug en metamorphoseert zich. Schijnbaar verdwijnen deze krachten, gelijk de Alpenstroom, die zich in de holten der bergen verbergt, doch onder den grond verder stroomt om later weer te voorschijn te treden. Met de puberteit melden zich deze

[1]) Dit etherlichaam behelst de vormgevende krachten, die in het begin genoemd werden.

krachten opnieuw, echter in veranderde gedaante, nu tot zielekracht geworden welke in het voorstellingsvermogen werkt. De tijd tusschen het tandenwisselen en de puberteit en evenmin vóór het zevende jaar kan het kind het religieuze element van zijn wezen met het denken verbinden. Het houdt beide gescheiden.

Hier verklaart zich, wat de experimenteele Psychologie vaststelt, dat ouders, die steeds probeeren hunne telgen religieuze begrippen in te pompen, deze op catechisatie weinig presteeren. Hier is werkelijk het allerkleinste correlatie-coefficient. Vóór het tandenwisselen werkt slechts op het kind in, wat zich in handelingen uitdrukt. Aan woorden en berispingen, zelfs aan stemmingen der ouders gaat het kind zonder interesse voorbij, zooals het oog niet ziet wat geen kleur heeft. Het moet ons niet verwonderen wanneer nog zooveel uiterlijke vroomheid niets baat. Slechts de wijze waarop een mensch zich gedraagt, zijn doen, zijne bewegingen, wat in religieuze overgave kan worden nagebootst, maakt tot in de fijnste vertakkingen van het kinderorganisme indruk. Dit is letterlijk te nemen. In den tijd tusschen tandenwisselen en puberteit wordt hetgeen, wat op deze wijze door het kind is opgenomen, verwerkt en treedt dan ongeveer na het 14e jaar door het voorstellingsvermogen naar buiten. Nu pas kan de opvoeder door middel van gedachten op het verstand van het kind inwerken. Voordien moet men in beelden tot hem spreken, want slechts wat hem in vorm van beelden gebracht wordt, kan het kind opnemen en verwerken. Vooral bij het taalonderwijs moet hier aan gedacht worden. Zooals het kind tot aan het tandenwisselen nabootst, wat in zijne omgeving gebeurt, zoo krijgt pas nu het gesproken woord voor het kind zijne waarde en hoort het de beteekenis van wat gezegd wordt. Het zoekt in hetgeen de mensch zegt de vanzelf sprekende autoriteit, onbewust beantwoordend aan een zegenrijke natuurwet. Want: wie in deze levensperiode niet geleerd heeft te vereeren, kan later als volwassen mensch zich innerlijk niet vrij maken. Gedurende deze genoemde periode wijst het kind overeenkomstig zijn innerlijke natuur het logisch denken

nog terug. Het vraagt inplaats van begrippen nog het denken in beelden. Niet de knappe, verstandelijk ontwikkelden maken indruk op een kind in dien leeftijd, doch de opgewekte beminnelijke, kunstzinnigen, die met vriendelijke woorden weten mee te voelen en te loven, menschen die vrij en toch bezonnen door het leven gaan, zij worden door de jeugd in deze jaren vereerd. — Deze periode (van tandenwisselen tot puberteit) vraagt om alles wat men het kind brengen wil „vertellenderwijze" te doen. Het kan b.v.b. een plant niet begrijpen wanneer men haar overeenkomstig haar uiterlijk beschrijft, zooals b.v.b. volgens de leer van Linnaeus. Doch wel wanneer men de plant zelf aan het woord laat komen en tot het kind laat spreken. Voor de pedagogie en didaktica is dit een zeer belangrijk détail. Terwijl het kind gedurende ongeveer de eerste zeven levensjaren nabootst wat zich in zijne omgeving afspeelt, begint het gedurende de tweede periode deze gegevens in beelden te vormen en in zijn ontwakend bewustzijn, deze beelden des levens als in een droom te beleven. Gedurende dezen tijd ontwikkelt zich ook het geheugen als zelfstandige werking der ziel. Voorheen was het meer èen lichamelijke, machinale functie. Vooral aan het optreden van pathologische verschijnselen, bemerkt men deze overgangen tusschen de verschillende levensperioden. Wie oplettend gadeslaat, weet dat kinderziekten in wezen zich onderscheiden van ziekten der volwassenen. De gelijke uiterlijke symptomenkomplex kan een geheel verschillende oorsprong hebben. Bij het jonge kind wordt het geheele organisme vóór het tandenwisselen, beinvloed door krachten die van het hoofd uitgaan, wat te begrijpen is, wanneer men bedenkt hoe eerst het hoofd bij het kind een plastisch afgerond geheel vormt. Ook bij de kinder-mazelen en roodvonk is dit het geval. Gedurende deze geheele eerste periode gaan de innerlijke krachten, van het hoofd uit, hetwelk het eerst in plastischen vorm overging, en breiden zich vandaar verder over het lichaam uit. Kinderziekten zijn meestal een reactie op storingen van het, in het hoofd zijn centrum hebbende zenuw- en zintuigen stelsel. Slechts door op deze dingen nauwkeurig te letten, komt men tot eene juiste pathologie.

Na de puberteit echter, nemen de ziekten een tegenover gestelde richting aan en stralen vanuit het onderlichaam naar boven. Tusschen deze eerste en tweede ontwikkelingsperioden in, zijn de jaren waarin het rythmisch systeem tot volle ontwikkeling komt (ademhaling en bloedsomloop). Juist in dezen tijd vallen de verplichte schooljaren. Terwijl tot aan het 9 jaar de ademhaling overheerscht, komt tengevolge van een, als het ware innerlijken strijd, die ontstaat doordat vanuit een tegenovergestelde richting op het organisme ingewerkt wordt, een zekere harmonie tusschen polsslag en ademhaling. — Daarna begint het kind onbewust meer te leven in de bloedsomloop dan in het rythme der ademhaling. Deze overgangen in het lichaam, weerkaatsen zich tevens in de ziel. Omstreeks het 9, 10 jaar openbaart zich bij het kind een veel sterker gevoel voor muziek dan vroeger. In de bewegingen van dans en rythme voelt het zich thuis en gelukkig. — Om een al te heftig ontwaken der muziek, zooals deze in alle spieren levend wordt, te vermijden, kan men het kind reeds van te voren het klank- en maatbeleven, in voorbereidenden vorm brengen. Wat het kind als aanleg in zich draagt, wil met absolute noodzakelijkheid naar buiten komen. De leeraar mag en kan het niet tegenhouden. Wanneer de leerling zijn leeraar met een zekere oppositie tegemoet treedt, zal dit wel zijn diepere oorzaak hebben en een waarschuwing voor den leeraar behelzen, zijn eigen opvoeding te perfectionneeren om in staat te zijn de leerling beter te begrijpen. Onbewust verlangt het kind van ons, dat wij het van buitenaf datgene b.v. aan kleur en vorm tegemoet brengen, wat in die jaren uit zijn eigen organisme naar buiten vloeit. Aanschouwt het eene samenstelling van rood-groen en blauw, dan beleeft het dit op innerlijke wijze. Wanneer het echter de vijf letters V.A.D.E.R. zonder meer met het beeld van zijn vader in verband moet brengen, dan komt zijn gevoel in opstand. Die „gekke teekens" op het bord hebben niet het minst verband met hetgeen het kind innerlijk beleeft bij het woord „vader."

De hieroglyphen der Egyptenaren, de schriftteekens der Babyloniërs drukten nog uit een bewust verband met hetgeen

in de buitenwereld bestaat. De hieroglyphen gaven destijds meer het innerlijke element van den mensch weer, — het schrift der Babyloniërs meer het uiterlijke element. Doch met de eigenaardige krullen onzer letters heeft de menschelijke natuur gedurende de periode van tandenwisselen in het geheel niets te maken en toch moet het kind juist in dien tijd er zich mee bezig houden. Geen wonder wanneer de jeugd geen interesse toont en een afwijzende houding aanneemt. Het kind heeft de vorderingen onzer beschaving niet meegemaakt, welke de schriftteekens van het innerlijk zoowel als van het uiterlijk beleven losmaakten. Met moeite kan het zich het late stadium onzer beschavingsperiode aanpassen. Dientengevolge is onze wijze van leeren-lezen en leeren-schrijven het kind volkomen vreemd. Toch is het mogelijk het kind deze vakken bij te brengen, zonder in disharmonie te komen met zijn innerlijke natuur, zooals de leermethode op de Vrije Waldorfschool aantoont. In het rekenen daarentegen, vooral in de geometrische figuren voelt het kind zich vlug thuis. Wanneer met het tandenwisselen zijn eigen organisme vasten vorm aangenomen heeft, komen getallen en vormenverhouding die tot dit tijdstip aan het physiek gebonden waren, vanzelf vrij. Want een hoogere mathematiek ligt aan het plastisch worden van het lichaam ten grondslag, hetgeen zich in de physieken bouwvorm van het kind uitspreekt. Na het te voorschijn komen van de tweede tand (bij het wisselen) waarmee om zoo te zeggen de lichamelijke opbouw van den mensch wordt afgesloten, openbaart zich deze hoogere mathematiek als geestelijk vermogen.

Gedurende de verplichte schooljaren is hoofdzakelijk het rytmische systeem (bloedsomloop, en ademhaling) in werking en vraagt onze speciale aandacht. Dit stelsel is het gezondste in verhouding tot de anderen. Ziekten stammen vóór het tandenwisselen meerendeels uit hoofd- en zenuwstelsel, en na de puberteit meerendeels uit de stofwisselingsorganen en alles wat daarmee samenhangt. De experimenteele psychologie stelt vast door de vermoeienis-coefficient hoe gauw kinderen door rekenen en gymnastiek (turnen) vermoeid worden. Verdienstelijk

kan dit zijn, doch het onderwijs mag zich hier echter niet naar richten. De opvoeder heeft veel meer de taak het onderwijs in te stellen op het geen niet vermoeit, n.l. het rhytmische systeem van den mensch. Polsslag en ademhaling „staken" niet. Vermoeienis stamt uit het stofwisseling-beweging-stelsel en brengt dit òver op de andere stelsels van het physieke organisme. Indien de leerlingen vermoeid worden onder de les, zoo bewijst dit, dat de leeraar zich niet aan het rytmische systeem houdt, dat het verwerken der leerstof in vorm van beelden vraagt. Daarom is het noodzakelijk het schrijf- en rekenonderwijs op een zoodanige wijze het kind te brengen dat de leeraar zelf vanuit een innerlijke geestelijke frischheid gedurende deze les steeds de gewenschte beelden gebruikt. Dan zal de bank of de stoel het kind niet meer hinderen, en de pen waarmee het schrijft niet meer spatten. Het komt er bij het onderwijs op aan, niet door psychologische experimenten uit te vinden, hoe lang men een kind kan laten rekenen zonder dat het vermoeid wordt, doch op een dusdanige wijze met frischheid te onderrichten dat de leerling het onderwijs lief krijgt. Wat gevraagd wordt bij het kind is: vóór het tandenwisselen op het lichamelijke-religieuze element zijner physieke ontwikkeling te letten, vanaf het tandenwisselen tot aan de puberteit op het kunstzinnig-beeldende element en na dit tijdperk op het logische voorstellingsvermogen.

Daarna pas maken de krachten welke het vermogen tot spreken opbouwden zich los van de lichamelijke ontwikkeling. Voor dien tijd werkten zij nog mee aan de organische opbouw. Zeer duidelijk merkt men dit aan de klankovergang der „stem" als gevolg der puberteit, hoe de krachten die het spreken doortrekken en het in sterke mate beinvloed hebben, opnieuw en voor 't laatst in het physieke ingrijpen, voor zij zich geheel terug trekken en zich metamorphoseeren. Daarna wordt de kracht van het denken zelfstandig. De jonge mensch verwerft zich zijn eigen vrij oordeel. Hier ligt het tijdstip waar hij vanuit een andere ondertoon van zijn wezen begint te spreken.

Deze metamorphose treedt vanzelfsprekend niet slechts bij jongens, doch ook bij meisjes op. Doch bij hen drukt zich deze overgang niet door de werking van het strottenhoofd uit, doch door andere organen. De intellectueele beschaving heeft ons een pedagogie geschonken die het wezen van den jongen mensch niet meer begrijpt. Het is een volkomen dilletantische opvatting om te beweren dat kinderen al spelenderwijs moeten leeren, want het spel is voor het kind ernst en geen grap! Het kind legt zijn schoonste, heiligste krachten van zijn groeiend wezen in zijn spel.

Slaagt de leeraar er in deze ernst van het kinderspel te vatten dan zal hij deze ook bij het onderwijs trachten toe te passen en niet meer de leerstof aan de jeugd spelenderwijs willen bijbrengen doch met den ernst die ieder kind heeft wanneer het speelt. Het kind zelf geeft reeds aan hoe wij het hebben te leiden. Hoe nutteloos is het om te blijven staan bij het geredeneer over de wijze waarop men het kind moet opvoeden. Hoe veel nuttiger echter om zichzelf een inzicht en kennis eigen te maken hoe wij ons zelve als opvoeder en leeraar hebben te ontwikkelen om onze taak te kunnen aanvaarden en volbrengen.

Pedagogie vraagt niet slechts ons verstand doch daarnaast ons hart! Hart voor de pedagogie zelf. Kennis omtrent de menschelijke ontwikkeling, geworden tot een doorgeestelijkt instinkt leidt tot verwezenlijking eener levende pedagogie die vanzelf de methode van onderwijs aangeeft.

Met levendige gebaren behandelde Dr. Steiner dit gedeelte van zijn onderwerp. Het was, alsof hij ons dit grootsche gegeven in felle kleuren op doek bracht, aan de toehoorders zelf overlatende, het detailwerk van het schilderij met eigene ervaringen aan te vullen.

Gedurende deze eerste levensperiode, waarin het kind op physiek-religieuze wijze nabootst wat in zijne omgeving gebeurt, drage men zorg, dat hetgeen wat door het kind op deze wijze opgenomen wordt zuiver is om te kunnen worden verwerkt.

In deze jaren worden de meest belangrijke levensimpulsen voor de toekomst voorbereid. Wanneer het dan omstreeks het 7e jaar op school komt, is het geenszins een onbeschreven blad. Integendeel, zekere levenslijnen zijn door nabootsing reeds gegraveerd en wat van den opvoeder verlangd wordt, is richting geven voor het latere leven. De tijd vóór de officieele schooljaren zijn de allerbelangrijkste voor de opvoeding.

Makkelijk is het een programma op te stellen, doch veel moeilijker om met de werkelijkheid te rekenen. Want deze plaatst ons tegenover kinderen van verschillende geaardheid en leeraren met verschillende bekwaamheid. Beiden moet men nemen zooals zij zijn. Kategorische imperatieven of predikaties aan een kachel gericht, maken de kamer niet warm, daarvoor moet men de kachel stoken en beginnen met hout te halen. In het economische en politieke leven probeert men theoriën in praktijk te brengen. Hoe grooter de brutaliteit is, zooveel meer de kans tot slagen. De debacle laat dikwijls lang op zich wachten, doch eindelijk komt zij en alles gaat ten gronde.

In de pedagogie echter revolteert het w e r k e l ij k e l e v e n. Voor het praktische schoolonderwijs zijn diegenen het minst geschikt, wier hoofden overvuld zijn met allerlei mogelijke opvoedingstheoriën. Beter zijn zij te gebruiken, die van uit een zeker instinkt handelen, hetgeen de kindernatuur ten goede of ten kwade kan komen. Doch ook deze hebben leiding noodig vanuit een g e e s t e l ij k inzicht om niet terug te vallen tot primitieve ideeën, waaraan wij door de heerschende zoo gecompliceerde beschaving, heden ontgroeid zijn.

De eenige manier voor een leeraar om werkelijk weldadig te kunnen werken brengt de kennis der geesteswetenschap, uitgaande van een dieper inzicht omtrent de mensch wording. De door de natuurwetenschap groot geworden 20e eeuw, probeerde in de bewaarschool m e c h a n i s c h e inplaats van o r g a n i s c h e methoden in te voeren. Uit een intellectueele denkwijze verzon men speelgoed en spelletjes, welke slechts voor oudere menschen geschikt zijn, doch niet voor jonge kinderen.

Zooals b.v. het matjes vlechten, met verschillende gekleurde

reepjes papier en met staafjes bouwen. Juist zulke mechanische werkjes verhinderen het kind door de frissche werkzame levensstroom te worden opgenomen. Deze methoden maken de kinderziel spits en dun.

Daarentegen een eenvoudig naai- of breiwerk oefent de hand en het gemoed voor het verder leven. Voor de kleintjes op de bewaarschool kieze men voorwerpen, die rechtstreeks uit het volle leven zelf genomen zijn inplaats vanuit een intellectueele beschavingsgeest gefabriceerd te zijn.

Het spelen met een mooie opgemaakte pop met gefriseerd haar en geverfde wangen houdt het kind terug om eigen fantasie te ontplooien. Zijn scheppende krachten kunnen daardoor niet vrijuit groeien, zijn ontluikende ziel wordt aangetast in zijn frissche ongereptheid.

Doch zelf een pop maken, desnoods van een paar oude lappen met inktkladders bewerkt, doet het geniale in het kind ontwaken. Wanneer het kind begint te spelen, is het spel hem volle ernst. Het verschil tusschen het spel van het kind en de arbeid van den volwassen mensch die zich bij de uiterlijke doelmatigheid van het leven aanpast bestaat daarin, dat de arbeid van buitenaf wordt aangegeven, het spel echter van binnen uit, door het wezen van het kind dat zich ontplooien wil. Bij bewaarscholen komt het er slechts op aan een paar geschikte personen te vinden, die zich op natuurlijke, zuivere wijze gedragen, om het kind te leiden, waardoor het vanzelf tot nabootsing overgaat. Men moet niet van het eene kind tot het andere gaan, het iets voordoen en zeggen: Dit moet je doen en dat niet! Doch veel meer op zich zelf letten, hoe men zelf de dingen doet. Het kind gaat dan op natuurlijke wijze tot nabootsen over.

Bij al de hervormingspogingen van heden is in werkelijkheid bijna nog geen voorbereiding getroffen om ons gecompliceerde leven op een zoodanige wijze tot het kind te brengen, dat het de vaardigheid verkrijgt, het op evenwichtige wijze te beheerschen. De opgave der lagere school is het spel langzaam en tactvol te doen overgaan in de arbeid. — Slaagt men er in op prak-

t i s c h e wijze deze vraag omtrent de metamorphose van spel in arbeid te beantwoorden, dan heeft men ook de oplossing van het grondprobleem der lagere school-opvoeding gevonden. Vergete men niet, hoe kinderen geen grooter wensch kennen dan de werkzaamheden der ouderen 't zij met schop of breinaald na te volgen. Wanneer het kind op school komt, zijn lezen en schrijven de vakken waartegen het zich het meest verzet want zijn wezen is doortrokken met een hoogere wijsheid. Wijsheid, der vorm-gevende krachten, die zijn lichaam opbouwen, zijne hersenen vormen en het naar buiten treden der wisseltanden veroorzaken. Juist omstreeks deze eerste schooljaren na de vorming van het physieke lichaam maken deze genoemde krachten zich van het lichamelijk organisme los en veranderen zich in geestelijke vermogens der ziel. Deze vragen letterlijk om vrij te komen van het lichaam en in anderen vorm werkzaam te zijn. Doch wat de onderwijzer hen aan onderricht tegemoet brengt, beantwoordt niet aan hetgeen het ontluikend zieleleven van het kind in deze jaren vraagt.

De letters die het kind leert, stammen uit een o v e r ontwikkeld intellectueel, in verschillende opzichten afstervende beschaving. Zij hebben geen verband met den kinderlijken groei. Bij het leeren schrijven en lezen moet de leeraar hiermee rekening houden, en zorg dragen, dat de vorm-gevende krachten welke tot ongeveer het 7e jaar aan den physiek-lichamelijken opbouw van het kind werkzaam waren, niet ongebruikt blijven, doch in anderen vorm wederom werkzaam kunnen zijn. Hier worden een paar voorbeelden der methode gegeven, zooals deze op de Vrije Waldorfschool practisch wordt toegepast. De leeraar teekent twee golvende lijnen op het bord, gelijkend op de vorming der menschelijke m o n d, waarin men reeds eenigszins de M terugvindt. Wat is dit? Het kind antwoordt: een Mond." De leeraar laat dit woord meermalen herhalen steeds de eerste letter wat langer aanhoudende, M zoodat tenslotte de „ond" wegvalt. Dan veegt hij de onderste lijn der beide golvingen uit zoodat alleen de bovenste M blijft staan. Zoo komt men tot het b e e l d van de k l a n k, waardoor het kind volgens zijne

eigen vormgevende krachten de M organisch beleeft. Zoo kan men zich zelf de voorbeelden kiezen, wanneer echter de concrete samenhang van beeld en werkelijkheid in de teening in acht wordt genomen. [1])

Onnoodig om hierbij tevens volgens de kultuurgeschiedenis te onderrichten en te illustreeren, hoe de hedendaagsche letters zich uit de oude letterbeelden hebben ontwikkeld. In alle talen bestaat de mogelijkheid, voor deze methode karakteristieke woorden te vinden, die men in beeld kan brengen welke de gewenschte letters uitdrukken. Een levensvolle fantasie vindt makkelijk voorbeelden. Speciaal gaat het hier om eerst het schilderen en teekenen te beoefenen en dan tot het schrijven over te gaan. Van schrijven gaat men tot lezen, wat reeds meer abstract is dan schrijven. „Schrijven" is een bezigheid waaraan den geheelen mensch deelneemt. Bij „lezen" wordt meer de werkzaamheid van het hoofd gevraagd, dan van het overige organisme. Dat het kind eerst leert schrijven en daarna pas lezen, doet mogelijk vreemd aan. Het belangrijke is, dat men hier niet uitgaat van eene voorstelling, gebaseerd op eene materialistische levensbeschouwing omtrent hetgeen een kind op zijn 8e jaar weten moet, doch rekening houdt met het gevaar, dat schuilt in een te vroegtijdig kunnen en weten, wanneer men kinderen te jong reeds knap wil maken.

Een te vroegtijdig leeren lezen voert tot abstractie. Het kind wordt hierdoor van het werkelijke leven afgetrokken. Dit kweekt sklerose. Altijd werkt het geestelijke element van het onderwijs op de physiek-lichamelijke ontwikkeling van den mensch. De tragiek van het materialisme bestaat daarin, dat het niet vermoedt, hoe het moreele element zich in het physieke onzer samenleving omzet. Van hetgeen in waarheid de oorzaak van het stoffelijk gebeuren is, weet de mensch „au fond"

---

[1]) Onlangs bij een openbare voordracht van den Heer van Bemmelen over dit onderwijs, teekende deze nog een paar aardige voorbeelden op het bord, o.a. van het Beertje dat eerst zich in horizontale richting beweegt: en daarna zich opheft en een letter B wordt.
Vert.

niets. Wanneer men tegenwoordig physiologische of anatomische leerboeken opslaat en het beender-spier-zenuw- en bloedsomloopstelsel afgebeeld ziet, krijgt men de meest suggestief werkende voorstelling voorgetooverd, alsof dit nu de werkelijke mensch is. Doch niet eens het physiek-lichamelijke van den mensch is juist weergegeven. Want behalve wat deze leerboeken aantoonen, bestaat de mensch nog uit vloeistof, lucht en warmte voortdurend zich bewegende, fluktueerend, en uitstralend, wat in een afbeelding eenmaal nooit kan worden weergegeven.

De physiologen weten dit, doch hun weten deelt zich niet aan het werkelijke leven mee. De anatomische physiologische atlas met zijn platen onderdrukt iedere fijnere voorstelling. Men ziet slechts het grove-waarneembare: Beenderen, spieren, zenuwen. Geen wonder, wanneer men het moreele in den mensch geen physieke werkelijkheid meer toekent. Het physiek is veel te massief geworden. Doch wanneer men den mensch beschouwt als een lucht en warmte-organisme doortrokken van het vloeibare element, dan ontdekt men de fijner werkende krachten. Men kan waarnemen hoe de moreele constitutie van den mensch invloed uitoefent op de physieke warmte-verhoudingen en vandaaruit het overige organisme beinvloedt. Een koud hart is een geestelijk en een physiek phenomeen. Wanneer het kind volgens de krachten van zijn eigen wezen zich in het onderwijs mag inleven, leert het met vreugde. Dr. Steiner verklaarde dit nader aan het lezen. Heden is men er trotsch op, dat de ouderwetsche spelmethode, welke nog in de negentiende eeuw gebruikt werd, heeft plaats gemaakt voor de vokaalmethode of normaalwoord-methode.

Door eerstgenoemde methode leert het kind de klank zoo uitspreken als zij in het woord klinkt, niet als een op zich zelfstaande klank. Door de normaalwoord-methode wordt het kind aangewezen van heele zinnen uit te gaan, de zinnen in woorden — de woorden in klanken te ontleden. Door bij het leeren schrijven, van schilderen en teekenen uit te gaan, kan men bij het leeren lezen zich zeer goed aan de klank-methode

of normaalwoord-methode houden. Doch mag men hier niet vergeten, dat wanneer de klank in het woord haar plaats inneemt, deze klank reeds zijn weg naar de buitenwereld genomen heeft. Zij is overgegaan in de materieel-physieke wereld. Echter als een op zichzelfstaande klank is zij nog geheel in het element der ziel van het kind geborgen. Spellende, spreekt men de M uit als: M.De Grieken zeiden m u. Wij plaatsen de hulpklinker vóór den medeklinker. Zij (de Grieken) plaatsen hem achter de medeklinker. Dezelfde letter vraagt op tegenovergestelde wijze steun. Dat wijst op twee verschillende gemoedsgesteldheden van het zieleleven. Wie niet bij de beteekenis van een woord staan blijft, doch het ziele-element dat in de klank leeft waarneemt, erkent dat de medeklinker een ander karakter in zich draagt dan de klinker. Wil men zich een positief criterium omtrent de verschillende theoriën van het ontstaan der talen veroveren, dan moet men van het b e l e v e n der klank uitgaan. Dr. Steiner verklaarde dit op humoristische wijze nader aan de Wau- Wau-methode en de Bim- Bam-methode, die elkaar wederzijds bestrijden. De eerste doet zich misschien eerder toepassen voor het element der vokalen. De andere beter bij het element der konsonanten, doch beiden benaderen slechts vaag dit probleem en misleiden tot grillige eenzijdigheid. In het werk „De geestelijke leiding van mensch en menschheid" toont Dr. Steiner aan, hoe de konsonanten aan de uiterlijke gebeurtenissen en vormen der dingen afgebeeld zijn, b.v. bij de L: het „Loopen." De vokalen daarentegen drukken meer het i n n e r l ij k b e l e v e n der ziel uit; gevoelens, symphatiën en antipathiën. E: Ik ben „bevreemd." De weg der vokalen gaat van binnen naar buiten — die der konsonanten van buiten naar binnen.[1]) Dit geldt bij onze hedendaagsche talen echter alleen voor de klanken, niet voor de woorden zelf. Met de n o r m a a l w o o r d methode komt men niet verder dan het p h y s i e k-l i c h a m e l ij k e van het kind. Met de v o k a a l methode dringt men reeds door tot het z i e l e leven van het kind. En door de s p e l methode kan men in 't

[1]) In de Eurhythmie komt de beteekenis van klinker en medeklinker pas tot zijn volle werkelijkheid. Vert.

geestelijke van het kinderwezen doordringen; in zijne vormgevende krachten, in het scheppende, het goddelijke in den mensch. Doch daartoe moet men weten wat „kunst is, want hier wordt kunst gevraagd inplaats van „dressuur". Het zou vroeg genoeg zijn, de jeugd met het 9e jaar te leeren lezen. Dan treedt namelijk een nieuwe phase op in de ontwikkeling, waardoor het kind zich als een op zichzelfstaande individualiteit gewaar wordt — afgescheiden van zijne omgeving. Voordien zoolang het kind dit gevoel nog niet kent, toont het weinig of geen belangstelling voor de, uit het intellect stammende beschrijvingen over levende wezens en voorwerpen. Men wekt echter wel zijn interesse door sprookjes te vertellen, planten en dieren sprekenderwijs in te voeren, zelf aan het woord te laten komen en hetgeen men het kind aan kennis brengen wil, in „beelden" te veranderen en op deze wijze mede te deelen. Tusschen het 9e en 10e jaar kan men dan beginnen met primitieve beschrijvingen der plantenwereld. Doch een systematische indeeling in paddestoelen, grassoorten, paardenbloem en hare soorten waar alles dus in juiste orde naast elkaar gelegd wordt, moet men vermijden, moge het wetenschappelijk ook nog zoo gerechtvaardigd zijn. Want hierdoor verdort de kinderziel. De plant behoort tot de aarde, gelijk het haar van den mensch tot den mensch. Uitgetrokken haren verliezen hun speciaal karakter. Eveneens moet men, om het kind een juist gevoel van samenhang te geven, de plant niet los van de aarde leeren. Een gouden regen kan men slechts dan „begrijpen," wanneer men haar ziet bloeien, op een zonnige bergrand, verbonden met de aarde die hem zijn goudgele kleur schenkt. Men kan geen plant beschrijven zonder over zonneschijn, regen, wind, steenformatie, en het lichaam der aarde te spreken. Bij het aanschouwelijk onderwijs moet men van het *leven zelf* uitgaan, niet vanuit hetgeen reeds dood is. Slechts voor den abstracten philosoof bestaan een bergkristal en een bloem, ook als zoodanig. Zeker, de bergkristal bestaat op zich zelf, vandaag, morgen en het volgend jaar. Niet echter de bloesem der plant. Zonder de geheele plant is zij een leugen

der natuur. Dit voelt een kind intuitief en men mag dit fijne zuivere gevoel niet aantasten of vernielen door analytische systemen, die het bloemengezicht zooals dit zich uit de bloembladeren, meeldraden, stamper, enz. samenstelt, uit elkaar te plukken.

De behandeling van het dierenrijk beginne men pas met het 10e en 11e jaar, wanneer het kind in staat is de enkele dieren zóó te begrijpen, dat men in ieder orgaan van den mensch op eenzijdige wijze ziet uitgebeeld wat het speciale kenteeken der diersoort uitmaakt, b.v. in de giraffe de hals, in de leeuw de borst, in de olifant de bovenlip, tot aan de anphibien en insekten toe. Zelfs aan de geologische dieren kan men kenteekens terug vinden, die haar met den mensch verwand maken. Hierdoor komt men ertoe in te zien, dat het geheele dierenrijk een waaiervormig uitgebreide physieke mensch is en de mensch in zijn lichamelijk samenstelling een samengevouwen, verkleinde reproductie van het geheele dierenrijk is. Men knoopt dus het dier aan den mensch aan, gelijk de plant aan de aarde. Zulke beschrijvingen begrijpt het kind makkelijk en vlug en interesseeren het zeer. Het voelt dadelijk, hoe de wezens dezer wereld met hem verwand zijn. Het is onvermoeid steeds meer over hen te hooren. Het kind wil ze liefhebben. Een dergelijke stemming zou eigenlijk op school altijd moeten heerschen.

Tusschen het 7e en 14e jaar zijn het vooral de fijne gevoelsovergangen der kinderlijke psyche, die bij opvoeding- en onderwijs-praktijk onze aandacht vragen. Bij het betreden der school, heeft men nog te maken met de lichamelijk-religieuze stemming, waarmee het vóór het tandenwsselen alles heeft waargenomen en nagebootst, wat zich in zijn omgeving afspeelt. Dit nabootsen verandert zich langzamerhand in een luisteren naar dengeen die het onderwijst, in wien hij zijne vanzelf sprekende autoriteit ziet.

Op dezen leeftijd openbaart zich de wereld aan het kind door het woord van den opvoeder. De eigenschap van goed en slecht, waar en onwaar, mooi en leelijk, al deze dingen ziet het door de oogen van zijn meerderen. Hierbij volgt het kind

een natuurlijke drang van zijn ontluikend wezen. Forceeren mag en kan men deze gedragslijn niet. Dit onbewust verlangen zijner gezonde kindernatuur naar autoriteit, behelst de kiem voor de toekomstige geestelijke vrijheid der volwassenen.

Men ziet het kind voor het tandewisselen nog geheel als zintuig-orgaan, doortrokken van een zeker „willen". Bij het nabootsen is zijn heele wezen activiteit, en gedurende de schooljaren is deze wilsnatuur eveneens nog voorhanden. Voor alles verdraagt het kind in dezen tijd geen intellectueel begrijpen, het vraagt om in kunstzinnigen beeldenden vorm zijne leerstof te mogen ontvangen.

Men late het kind van begin af vrij met kleuren omgaan, liefst met waterverf. Door op eigen wijze deze verschillende kleuren naast elkaar te plaatsen en in elkaar te doen overgaan, ontplooit het kind zijn eigen vorm-gevende krachten (Bildekräfte) tot bekwaamheden en vermogens der ziel. Van deze vrije omgang met kleuren komt het vanzelf tot schilderen en teekenen. Van teekenen tot schrijven en daarna tot lezen. Doch het verklaren, dat zich aan zijne verstandelijke vermogens richt, vermijde men. Deze kan het kind nog niet verwerken en stompen het af. Vorderingen maakt het wanneer men bij het vertellen met woorden „schildert", phantasie gebruikt, en rythme brengt in de verhalen. Het gaat hier vooral om het geheele onderwijs met een rythmisch, muzikaal element te doortrekken. (behalve het muziekonderricht). Hiervoor is het kind in hooge mate gevoelig.

Voor algemeene beschrijvingen heeft het kind in deze eerste jaren weinig belangstelling, het kan nog niet dat interesse toonen, 't welk sommige opvoeders zoo gaarne reeds vroeg zien. Men mag hier de groei van het kinderwezen niet forceeren. Vooral beschrijvingen over het menschelijk organisme zijn voor het kind een verschrikking en men moet hiermee wachten tot het 12e jaar. De synthese „mensch" begrijpt het nog niet. Reeds werd aangetoond de wijze, waarop men het kind met de planten en dierenwereld in kennis brengt. De plant verbonden

met de aarde, niet los op zich zelfstaande, en ieder dier, in zekeren zin als een eenzijdig ontwikkeld deel van den mensch. Pas met het 12e jaar komt dan het groote oogenblik in de ontwikkeling van het kind, waar men alles, wat in het dierenrijk als op zich zelfstaande gedeelten eener eenheid optreedt, te samen vat in de gestalte van den m e n s c h. Dit oogenblik, waarin het kind den physieken mensch leert zien, als kroon der schepping, kan een belangrijk gebeuren in het kinderleven zijn, dat in zijn verder leven nawerkt.

Wij vernamen reeds hoe tot ongeveer het 7e jaar in de physieke ontwikkeling de zielekrachten werken en hoe na het tandenwisselen (waarin wij een afloopen eener ontwikkelings-periode hebben te zien) deze krachten zelfstandig worden en op het geestelijk zielegebied zelf, werkzaam zijn en als bekwaamheden der ziel beginnen op te treden. Nu kan het zich echter voordoen, dat een te *veel* aan vorm-gevende krachten in het physieke terug blijven. (Vanzelfsprekend is het physieke lichaam ook gedurende het verder leven van g e e s t en z i e l doortrokken, doch de vorm-gevende krachten kunnen op dezen leeftijd wel eens te sterk verbonden zijn met het lichaam). Wanneer dus een t e veel aan zielekrachten aan het lichaam gebonden blijft, worden de geestelijke vermogens te ij l en te z w a k. Dit geval komt zeer veel voor. Om deze feiten te doorzien moet men behalve de natuur van het stoffelijk lichaam, ook het karakter der fijnere vorm-gevende levenskrachten kennen. Men moet kunnen uitgaan van eene physiologie die nog niet materialistisch en eene psychologie welke nog niet abstract geworden is. Het niet inzien van het juiste wederzijdsche verband tusschen het physiek-lichamelijke en de geestelijke (bovenzinnelijke) zielekrachten, heeft een dilettantisme der psychologie en physiologie ten gevolge. In zijn geschrift: „De opvoeding van het kind door de geestes-wetenschap belicht" toont Dr. Steiner aan dat het wezen van den mensch, dat uit een physiek-lichaam, levens-lichaam (etherlichaam) waarvan de vorm-gevende levenskrachten een deel uitmaken, gewaarwordings-lichaam (astraallichaam) en ikheid is saamgesteld, verschillende ontwikkelingsstadiën doormaakt.

Niet tegelijkertijd worden de bekwaamheden en vermogens van lichaam, ziel en geest geboren. Het physieke lichaam wordt geboren bij de eigenlijke geboorte. Met het tandenwisselen hangt samen, de geboorte van het ether- of levens-lichaam, waarvan de krachten na deze eerste periode zelfstandig optreden.

Bij het optreden der puberiteit waarmee de tweede periode afsluit, komen de krachten van het astraal of gewaarwordingslichaam vrij en nemen eene zelfstandige werkzaamheid aan. Na het 20e jaar treedt de mensch aan het einde der derde periode als een op zichzelf staande individualiteit naar buiten.

Deze door het leven gerechtvaardigde verdeeling, vergemakkelijkt het begrijpen der menschelijke natuur.

Een der hoofdeigenschappen van het physiek-stoffelijke is, dat het in de ruimte op ons zelf en op andere voorwerpen een drukkende werkzaamheid uitoefent hetgeen wij ons als tastzin gewaar worden.

Terwijl het physiek-stoffelijke de ruimte opvult, heeft het etherische element de neiging de ruimte leeg te zuigen. Dit element der levenskrachten heeft dus een tegenovergesteld karakter, wil de materie oplossen, — werkt intensief negatief, opzuigend. Het menschelijk leven verloopt in een slingeren tusschen de werkzaamheid van de stof en het element der [1]) ether- of levenskrachten, tusschen vernieteiging en wederopbouw.

De astraliteit van ons wezen behelst een terugvoerend principe. Door een voorbeeld zal getracht worden dit duidelijk te maken.

Een mensch is vijftig jaar oud. In zijn gewaarwordingslichaam werken voortdurend krachten, die de mensch terugvoeren naar de jaren *voor* de puberteit. Hij beleeft de gewaarwordingen zijner 11e, 12e en 13e levensjaren. Zij stralen terug als een vertegenwoordigd verleden. Hier ligt een levensgeheim. In werkelijkheid worden wij slechts oud in betrekking tot ons physiek-

---

[1]) Het woord „ether" heeft hier niet dezelfde beteekenis als in de natuurwetenschap. Vert.

en etherlichaam. Het gewaarwordingslichaam voert ons steeds weer terug tot vroegere stadiën. In dit opzicht zijn wij altijd nog het kind op rijperen leeftijd. Dit inzicht zal menigeen, die zich hier onbevangen tegenoverstelt lichtpunten brengen, die bij de opvoeding van groot nut kunnen zijn. Ziet men in hoe een ieder, mag het ook nog zoo lang duren, voortdurend tot herinneringen zijner jeugdjaren wordt teruggevoerd, hoofdzakelijk in die jaren waarin men school ging, — dan zal men ook trachten het kind zulke schooljaren te bezorgen, die schoone en levendige herinneringen achterlaten. Hier geeft de anthroposophische kennis van den mensch den leeraar het juiste verantwoordelijkheidsgevoel. Men zal dan niet meer zeggen: geeft het kind slechts datgene aan leerstof, wat het begrijpt en verstaat. Want wie zich altijd terug verplaatst in het ontwikkelingsstadium van het kind (inplaats van daarboven) en dus de jeugd slechts leert wat zij kan inzien en bewust verwerken, brengt „au fond" de kinderen niets, doch neemt hen iets af. Niet het verstand, doch de vereering tegenover zijne meerderen in kennis en goedheid is het middel bij het leeren. De leerling accepteert de wijsheid van den leeraar, omdat hij hem vereert en lief heeft. Wat voor dezen schoon en waar is, wil het kind ook kennen en zich verwerven. Het werkelijk begrijpen der leerstof die het leerde, komt pas veel later wanneer het daartoe rijp is.

Het kan voorkomen, dat men omtsreeks zijn 35e jaar door de terugwerkende kracht van het astraallichaam een beleven heeft, dat weer het oogenblik voor oogen toovert, waarop de leeraar voor de klasse stond en een speciaal onderwerp behandelde. Nu echter op dit oogenblik begrijpt men pas de volle beteekenis van hetgeen men destijds aan kennis opnam. Zoo gaat van deze jeugdherinneringen een innerlijke frischheid uit die jong maakt. En deze herinneringen kunnen wij het kind meegeven, wanneer wij op eene juiste wijze autoriteit trachten te zijn. De spreekwijze tegenover het kind: „dat begrijp je toch niet," vervalt hier geheel. Er is altijd wel een vorm te vinden, waarin men datgene kleeden kan wat een kind zoo

dolgraag weten wil.

Eveneens is in deze jaren het leeren van starre reeds uitgewerkte begrippen voor het kind fataal. Het is, alsof men zijn kleine bewegelijke hand in een ijzeren handschoen perst. Zij kan niet groeien. Inplaats daarvan moeten wij voorstellingen gebruiken, die soepel en levend zijn en die de mogelijkheid in zich dragen zich uit te breiden. Pas omstreeks het 12e jaar ontwikkelt zich in het kind het begrip voor causaliteit. Voor dien kan en wil het geen verband tusschen oorzaak en gevolg begrijpen. Dat hij zich hieromtrent niettemin gedachten vormt, stamt uit het onbewust aanvoelen van hetgeen pas met de puberteit bewust optreedt: het vormen van een eigen oordeel, tevoren is het oordeel van het kind meer een napraten van een andermans oordeel).

Na het 12e jaar kan men beginnen het kind het mineraalrijk te leeren. Eveneens, leert het op dezen leeftijd de begrippen der physica verwerken, en den samenhang der geschiedenis begrijpen.

Van tevoren echter behandelt men de geschiedenis in *beelden*, en beschrijft belangrijke feiten en gebeurtenissen, karakteristieke gestalten, die enthousiasme of minachting opwekken. Het opnemen van geschiedenis geschiedt in deze periode nog met het gemoedsleven. Het causaal verband tusschen vroegere en latere gebeurtenissen, heeft pas plaats bij het ontwaken en zelfstandig worden zijner astraliteit, welke de eigenaardige tendens bezit van het weder terugvoeren naar het verleden, de mogelijkheid dus zich te kunnen terugplaatsen in gedachten. Daardoor is het mogelijk, uitgaande van het resultaat terug te grijpen naar de oorzaak. Wanneer men vóór dit tijdstip het onderwijs reeds instelt op het causaliteitsberip en het daarmee verbonden verstandelijk oordeel, schaadt men de kinderlijke psyche. Brengt men echter het kind, wiens astraallichaam drager der liefdekracht is, op het juiste oogenblik tot oordeelen, dan zal ook het ontwakend vermogen tot critiseeren, door een goede gezindheid gedragen worden. Brengt men het te vroeg tot oordeelen,

werkt men op zijn etherlichaam dat een opzuigend karakter heeft, waardoor de kinderziel iets van een negatieve en oplossende werking ondergaat.

Eerst ná het 12e jaar wanneer er dus in de kinderziel een begrijpen ontwaakt voor de heerschende begrippen, kan het kind ook de beschrijving van den m e n s c h verdragen en verwerken. Bij het dier ligt in de vorming en bouw zijner gestalte reeds de verklaring zijner handelingen, van wat het doet. Bij den mensch moet men de oorzaak zijner handelingen nog zoeken. Daar omstreeks dezen leeftijd het kind in staat wordt, gedachten te combineeren, waardoor het de werking van oorzaak en gevolg leert begrijpen, bestaat hier tevens de mogelijkheid, het kind te laten zien hoe de geheele dierenwereld synthetisch in den mensch zijn hoogtepunt bereikt. Hierdoor ontstaat een geweldige verandering in de ontwikkeling van het kind.

Tevoren heeft nog een ander belangrijk innerlijk gebeuren plaats, wanneer de ziel vanuit zijn eigen kleine wereld naar buiten streeft. (Omstreeks het 9 jaar). Instinktief staat het daar tegenover een levensraadsel, wat het zelf niet oplossen kan. Zooals het zich te voren nauw verbonden voelde met zijne omgeving, ontwaakt nu de gewaarwording van een eigen afzonderlijke persoonlijkheid te zijn, los van zijne omgeving. Het kind ondergaat deze verandering niet bewust, doch in vorm van onrust en twijfel, die het vroeger niet kende. In deze periode vraagt het kind onbewust meer dan ooit de hulp en leiding van zijnen opvoeder. Hij zoekt hem op allerlei manieren, zonder zich echter in duidelijke vragen te kunnen uitdrukken. Tot aan dit tijdstip was de leeraar voor het kind de personificatie der wereld. Alles wat het van hem leerde, is door zijn kinderwezen opgenomen, zelfs de sterren bewogen zich voor het kind, omdat de leeraar het hem gezegd heeft. Nu echter plotseling ontwaakt in het kind de vraag: (niet door begrippen doch door gevoelens). Hoe weet de leeraar dit alles! Het kind verlangt de wereld te kennen, die uit zijn leeraar spreekt en te weten waar die kennis vandaan komt! En instinktief, onbewust examineert het kind den leeraar of hij wel waardig is hem de ge-

heele kosmos te kunnen vertegenwoordigen. Dit is het oogenblik, dat de leeraar in staat moet zijn zijne autoriteit te handhaven.

Hoe doet hij dit?

Niet door met bewijzen te werken, doch door zijne verhouding tot het kind te doortrekken met een zeker iets, dat hij voor deze omwenteling in het zieleleven van het kind, zich in reserve heeft gehouden, opgebouwd uit eigen vernieuwde en rijker geworden levensinzichten. Ik zou willen zeggen, deze „essence" begeleiden in 't vervolg zijne woorden en zijn gedrag tegenover het kind, waardoor de jeugd onmiddellijk gewaar wordt: „de leeraar weet nog veel meer dan wij denken, wij kennen hem eigenlijk nog niet heelemaal, nog onbekende werelden draagt hij in zich." Op deze wijze dooft het gevoel van autoriteit niet uit, integendeel het groeit. Dit is de weg. Vreeselijk is het, om bij het kind met allerlei bewijzen te willen aankomen, die het toch niet aanvaardt. Het naar buiten treden dezer eigenaardige wending van het kinderlijk zieleleven leidt men het best door het kind te verrassen, door het iets nieuws te vertellen, wat het nog niet kent en wat het boeit, waardoor het vertrouwen van het kind in zijn leeraar blijft bewaard.

Wat het kind noodig heeft, vloeit uit de wetten der menschelijke natuur. Evenmin als men zeggen mag: dat begrijpt het kind niet, mag men evenmin denken: dat heeft het kind toch niet voor zijn leven noodig. Bij voorbeeld waarom is het noodig te leeren schilderen, vraagt de droogstoppel? En toch gaat van deze oefening een weldadige invloed uit op het verder leven. In de Waldorfschool laat men de kinderen vrij schilderen volgens hunne eigen vorm-gevende krachten, niet met krijtjes doch met vloeibare verf, ook al geeft het geknoei. Het kind leeft in de kleuren. Langzamerhand wordt voor de leerling het blauw iets, dat weggaat, het geel iets dat naar hem toe schijnt te komen. Het stoffelijke element der kleur is bijzaak, het levende der kleuren leidt de hand. Het kind krijgt het gevoel, dat door de rood-gele kleur de vingers naarvoren, bij het verbleekende violet naar achteren worden geleid. Uit het

intensieve beleven der kleuren, schept het kind zich zelf een kleurenperspectief. Schadelijk is het voor de ontwikkeling eerst de lijnen-perspectieven te leeren alvorens de kleuren-perspectieven tot het kind hebben gesproken. Want het leeren der lijnperspectieven maakt de ziel abstract en star, terwijl het b e l e v e n der kleuren de ziel zijn volheid en buigzaamheid verleent. Een kind, dat uitgaande van de werking der kleuren, de perspectieven begrepen heeft, leert met de juiste snelheid lezen. Ziehier hoe zich de vraag: in hoeverre het schilderen leeren nuttig is, vanzelf beantwoordt.

Wanneer men verder de ontwikkelingsgang van het kind vervolgt in verband met zijn groeikrachten, die uit de geestelijke wereld stammen terwijl die ontwikkeling ook afhankelijk is van de omgeving, waarin het opgroeit, dan ontstaat eveneens de vraag naar zijn s o c i a l e opvoeding.

Voor alles gaat het hier niet om schematische katechismen, doch om de lijn der persoonlijkheid in den jongen mensch te volgen. Wat het kind het allereerst van de wereld leert kennen, komt tot hem via den opvoeder en leeraar. Hij vertegenwoordigt zelf het resultaat dezer wereld in zijn m e n s c h-z ij n, en vormt het brandpunt van het beleven van zijn leerling.

Drie hoofddeugden heeft de opvoeder bij het kind tot ontwikkeling te brengen: d a n k b a a r h e i d — l i e f d e — en p l i c h t. In deze drie ligt de geheele sociale gedragslijn besloten.

D a n k b a a r h e i d moet reeds gedurende de eerste periode vóór het tandewisselen bij het kind worden aangekweekt, terwijl zijn groeikrachten het allerlevendigst en het meest plastisch zijn, terwijl een algemeen lichamelijk-religieuze stemming het kinderwezen doortrekt en ieder gebaar der omgeving de neiging tot nabootsing opwekt. Het gevoel van dankaarheid moet met de jonge ledematen groeien. Zij moet in het bloed leven, anders dringt zij niet in voldoende mate door tot de bodem der ziel. Het kind aanmanen: „je moet dankbaar zijn voor hetgeen je omgeving je geeft", is geheel verkeerd. Doch in eigen levens-

vormen dankbaarheid uitdrukken en toonen door zelf te zeggen: ik ben dankbaar, voor dit of dat, zelf met het hoofd te buigen en de hand in dank te geven, geeft hier de weg aan, niet echter moreele dwang. Een gunstig resultaat verkrijgt men alleen door het kind de mogelijkheid te geven op natuurlijke wijze te kunnen nabootsen en zijn kinderlijke natuur te ontplooien. Hier ligt de basis tot het voelen van dankbaarheid tegenover de heele wereld op lateren leeftijd. Zij zal opstijgen in de ziel der volwassenen, wanneer men na harde dagarbeid langs bloeiende weilanden gaat, of bij het aanschouwen van een zonsondergang huiswaarts keert. Eene ware godsdienstige stemming spruit voort uit een alomvattend gevoel van dankbaarheid. En de meest teere bloesem van dit omvattend dankgevoel is liefde tot God, wat men kan uitdrukken in de woorden: „Heb dank, o Vader, dat ik mensch mag zijn." Dan dankt men niet slechts met de lippen of in gedachten, doch de heele mensch, het ademhalend, zich voortbewegend, aanschouwend menschelijk wezen. Groeien echter kan dit innerlijk beleven slechts dan, wanneer het wortel heeft geschoten in het ontluikend zieleleven van het kind voor het 7e levensjaar.

Bij het betreden der lagere school kan de leeraar uit het optreden van het kind opmaken, welke geest in het ouderlijk huis heerscht. De leeraar moet tot een werkelijk contact komen met den vader en moeder van zijn leerling om het milieu, waarin het kind werd groot gebracht te leeren kennen. Dan pas kan hij, indien noodig, verbeteren wat bij de opvoeding van het kind verzuimd werd. Een open oog voor hetgeen het kind uit zijne omgeving opnam en nabootsend opbouwde, behoort eveneens tot de pedagogie en didactica van het klassenonderricht. Uit de vanzelf-sprekende autoriteit, welke het kind tusschen tanden-wisselen en puberteit voor zijn leeraar gevoelt, ontstaat de tweede deugd: de liefde. Van het 7e tot het 14e jaar ontwikkelt zich het organisme in de richting van het ontwaken der liefde.

Het materialistisch denken, speciaal een zekere richting der

psycho-analyse leidt alle mogelijke levensverschijningen op onheilzame wijze terug tot een verborgen geslachtsliefde. Deze is de moloch geworden, die alle liefdeplanten verslindt.

Daartegenover moet de leeraar zich een begrip en gewaarwording eigen maken van de universeele liefde, die hemel en aarde verbindt. De menschelijke geslachts-liefde vormt een speciaal hoofdstuk, en lang niet het belangrijkste in het levensboek van den mensch. Het liefde-gevoel ontwikkelt zich op andere wijze, dan de dankbaarheid. De dankbaarheid groeit — de liefde ontwaakt. Gelijk men bij het ontwaken uit een donkere droom tot eene heldere voorstelling komt, doch daarna dikwijls weer terug zinkt in het droomleven, (de buitenwereld moet de mensch, opdat hij geheel ontwake, te hulp komen) eindelijk de oogen opslaat en het licht aanschouwt, — zoo is het ook met de liefde. Haar ontwaken echter, dat soms vele jaren neemt, moet binnen de regionen der ziel plaats hebben. Het leven in sprookjes en beelden is nog een leven in droomen. Daarna ontwaakt de liefde tot de natuur, de intense vreugde aan plant en dier. Dan de vreugde aan kleur en vorm van de steenen die men buiten vindt. Tenslotte komt het werkelijk ontwaken, dat zich openbaart door het begrijpen der causale saamhoorigheid van het aardsche gebeuren.

Ieder dezer perioden stelt aan den leeraar enorme eischen. Ook geldt het bij de behandeling der anorganische vakken chemie, physica en mathematiek, deze met een zekere frischheid van geest te behandelen. Voor het veredelen van den lageren mensch is dit van groote beteekenis. Het onderwijs moet door een zeker rythme gedragen worden, dat zich laat vergelijken met het in- en uitademen der ziel. Hoe dikwijls ziet men niet, dat de ernstige leeraar die b.v. geometrie doceert, zich slechts beperkt tot het uitademen. Hij kouwt en herkouwt de soms onvoldoende voorbereide leerstof zonder dat hij door een levendig beeld of eene aardige beschrijving een frissche tint aan het geheel weet te geven. Alle humor ontbreekt. Saai en zuur is alles, wat van hem uitgaat. Dat werkt op de kinderen in en doortrekt de atmosfeer van het lokaal.

In dit aspect is de humor bij het onderwijs te vergelijken met het i n ademen der ziel. Eigenlijk moet men bij de behandeling van een onderwerp dit zoo zeer beheerschen, dat b.v. sprekend over de breking van het licht, tevens iets opgewekt en stralends van de behandeling van dit probleem uitgaat, dat ook bij de geometrie de figuren vroolijk zijn, het kogelkapje glimlacht wanneer haar vlakkeninhoud berekend wordt. Hierdoor komt eene frissche atmosfeer ook in het eenvoudigste schoollokaal. Door op deze wijze onderwijs te geven, brengt men de ziel de juiste voorbereiding om de laatste phase van „ontwaken": de physieke liefde, geestelijk bewust te beleven, zonder moreele zwakheid, sterk en vrij, gelijk de mensch die zich zelf in de hand heeft.

Doch hoe moet de leeraar zich zelf ontwikkelen om op een dergelijke wijze het kind te kunnen leiden? Hier gaat het vooral om de sociale plaats, welke hij als leeraar inneemt. Tot heden wordt de leeraar algemeen onvoldoende geacht. Wanneer echter de ouders hem door achting en appreciatie, voldoende ruggesteun geven in het maatschappelijk leven, dan zal de leeraar ook bouwende op een dieper inzicht in de ontwikkelingsperioden, de mogelijkheid hebben het kind gedurende de jeugdjaren beter te leiden dan heden geschiedt. Het kind draagt het verlangen in zich te vereeren; daarom mag men de positie van den leeraar niet als iets minderwaardigs beschouwen, integendeel, hij is het, die midden in het leven staat, en van alles op de hoogte moet zijn. Hij heeft daarvoor noodig een veelomvattende wereldbeschouwing, niet slechts een vakkundige africhting in pedagogie en didactica, doch een w e r k e l ij k b e g r ij p e n a l l e r levensverschijnsels en de innerlijke mogelijkheid, zijne ideeën en leven voortdurend te vernieuwen. Meer wijsheid drage hij in zich, dan tegenover de kinderen naar buiten treedt. Werkelijk gaat het bij de pedagogie van Dr. Steiner om de ontwikkeling van het leeraarschap tot een gemeenschap, die het doel voor oogen heeft hare b e s t e krachten te geven om de menschheid voorwaarts te brengen. Heden wordt de graad van doctor uitgereikt aan hen die iets w e t e n. Eigenlijk zou men

deze graad van onderscheiding pas moeten toekennen, wanneer men iets werkelijk presteert. Een „kunnen" bezit men niet, voordat men in staat is het weten als levenbevorderende krachten op een ander over te brengen, dan eerst mag men eigenlijk pas doctor heeten. De volksmond heeft gelijk, wanneer zij diegene dokter noemt, die genezen kan, die dus niet slechts weet omtrent de medische kennis, doch ook tot practisch kunnen komt. In oude tijden werd ook het opvoeden als een soort „genezen" beschouwd. De leeraar vond het zijn plicht, het kind van de erfzonde, (ouderwetsch uitgedrukt) dat beteekent van de slechts geerfde eigenschappen, te bevrijden. In deze dingen dacht men inderdaad dieper door dan heden de specialiteiten doen. Vanuit een uitgebreide wereldbeschouwing beoordeeld, is de pedagoog eveneens een genezer gelijk de dokter.

Terwijl gedurende de eerste levensperiode het kind zinvolle gebaren aanschouwt, waardoor het verlangen tot nabootsing ontstaat, ontwikkelt zich tevens het gevoel van dankbaarheid, dat de basis vormt voor de ware vroomheid. In de tweede periode wordt alles voor het kind een beteekenisvolle taal tot zelfs in de bewegingen en de gelaatsuitdrukking. In de meest uitgebreide beteekenis ontwikkelt zich aan het woord, de gevoelens van sympathie en antipathie, de liefde van het kind. In de liefde heeft de moreele impuls haar oorsprong.

Groot tot zelfs in het kleinste is hier de verantwoordelijkheid van den leeraar. Het maakt een enorm verschil voor de leerling of de onderwijsgevende slordig of met zorg op het bord schrijft, of men een 7 neerkladt of teekent, of men stootend onzeker, of rustig beheerscht het lokaal binnen komt, of men verstrooid of bedachtzaam les geeft, al deze dingen werken op het kind in als een beteekenisvolle taal. Het gaat hier op dezen leeftijd niet zoozeer om de handeling, doch om de beteekenis der handeling, welke op onzichtbare wijze zijn werkzaamheid op het kind uitoefent. Het kind heeft eenmaal een fijn gevoelige opmerkingsgave om te ontdekken of

de leeraar zijn boek missen kan bij de les of niet, of hij zich natuurlijk voordoet of koketteert. Wanneer men les geeft uit een schrift, waarin alles is opgeschreven, zoo zegt het kind zich onwillekeurig in zijn onderbewustzijn: Waarom moet ik weten, wat de leeraar zelf niet uit zijn hoofd weet weer te geven? Hierdoor werkt men in de hand de neiging tot spieken. Slechts dan kan men een vrije en onbevangen verhouding tot zijne leerlingen verkrijgen, wanneer men de leerstof nauwkeurig doorgewerkt heeft en zonder moeite te sparen haar tot zijn eigendom heeft gemaakt en volkomen beheerscht. Met alle nadruk moet hier op gewezen worden, hoe pedant het ook voor mag komen. Doordat de leeraar zelf aan de leerstof vorm geeft zullen vroolijke humoristische opmerkingen bij het onderwijs, geen brutaliteit bij de kinderen uitlokken, integendeel de goede stemming in de klasse bewaard blijven.

Na de puberteit ontwaakt het begrip voor menschenarbeid, krijgen de handelingen voor het kind hun diepere beteekenis en ontstaat de liefde tot werken. Nu pas krijgt het kind een besef van wat menschenarbeid is en datgene wat het kind vroeger in zijn spel legde, waardoor het hem tot eene werkelijkheid werd, metamorphoseert zich nu in de handeling van den volwassenen. Hier staat opnieuw de opvoeder voor een zware opgave. Hij zal zich bij een nauwkeurige zelfwaarneming moeten toegeven, dat hij aan de knapste zijner leerlingen niets meer brengen kan, dat hij zich slechts als leidsman moet beschouwen, opdat de leerling zijne capaciteiten, die mogelijk grooter zijn, dan die van den leeraar zoo zuiver mogelijk ontplooien kan. Voor hem op de schoolbanken zitten de meest uiteenloopende individualiteiten. Stelt hij zich op, uitgaande van de meening, dat hij zelf meer is dan deze jonge menschen, met den wensch, dat zij hem zullen evenaren, dan vervult hij zijn taak als leeraar slecht. Hij moet altijd van het standpunt uitgaan, dat eenige zijner leerlingen begaafder zijn dan hij zelf is, met vermogens, die na hunne ontwikkeling de zijne zullen overtreffen. Het is het wordende, het geniale in het kind, dat om zijn aandacht vraagt. Is hij in staat door uit-

schakeling zijner persoonlijke antipathiën en sympathiën zijne krachten te geven aan hetgeen de leerling hem op onbewuste wijze openbaart, dan zal hij zoowel de geniale als de minder begaafde leerling op de juiste wijze weten te leiden. Hij zal zich bewust worden, dat iedere opvoeding in waarheid — zelfopvoeding is. En er zal een gewaarwording in hem ontwaken, die Dr. Steiner als volgt uitsprak: De goddelijke krachten hebben mij in de omgeving van het kind geplaatst. Door mijn hulp zal het zichzelf opvoeden. Ik zal mijn levensweg zoo goed mogelijk voorbereiden en mij daarom door het hoogste en beste in eigen ziel laten leiden. Door het woord van Paulus zelf innerlijk te beleven, zal de leeraar het goddelijke, het genezing-brengende van de taak der opvoeding ook vinden. „Niet ik doch de Christus-kracht in mij." Dan zal ook het onderwijs worden tot sociale daad. Heden verwacht men helaas altijd nog, zonder te hebben geleerd van het vreeselijke voorbeeld van Rusland, verbetering door uiterlijke inrichtingen en methoden van buitenaf aangebracht.

Doch wat men voor instellingen ook schept, zij het monarchistische, republikeinsche, socialistische of andere, steeds zal het afhangen van hoe de mensch zelf leeft. Voor degene, die sociaal werken wil, handelt het om tweeërlei: liefde en toewijding voor eigen werk en een werkelijk willen begrijpen ván, en ingaan óp de handelingen van anderen. Hieruit ontstaat dan de mogelijkheid tot samenwerken, doch beiden worden slechts van binnenuit geboren door opvoeding en zelfopvoeding en zijn nimmer van buitenaf door theoretische voorschriften te bereiken.

De inrichtingen ontstaan door de menschen, niet echter de menschen door de inrichtingen. De twee genoemde sociale grondbeginselen moet het kind na het doormaken der puberteit ten volle bewust worden.

Tenslotte deelde Dr. Steiner nog het een en ander mee over de indeeling van het onderwijs en besprak het belang

der samenkomsten van leeraren en opvoeders, welke de ziel vormt van 't geheele schoolorganisme. Opdat deze bijeenkomsten een levend geheel zullen vormen, heeft men uit te gaan van het geestelijk streven, dat in de gezamenlijke arbeid der opvoeders en leeraren heerscht.

Om te beginnen werkt een ieder aan zich zelf en deelt mee in hoeverre men tekort schiet of vorderingen maakt in de problemen, die zich in de opvoeding voordoen. Zoo helpt men den ander en wordt zelf geholpen. Men geeft omtrent de verschillende persoonlijkheid der leerlingen objektieve berichten. Speciaal op de psychologie der minder begaafde of achterlijke kinderen wordt op de Vrije Waldorfschool gelet. Men weet, hoe vele groote persoonlijkheden in hun jeugd op school dikwijls zeer middelmatige leerlingen waren. Het medeaanhooren eener mededeeling omtrent een leerling der 5e klasse, kan voor den leeraar der 1e klasse van het grootste belang zijn, hij leert hierdoor, het verrijkt zijne kennis ook al kan hij haar niet dadelijk in toepassing brengen. Nooit moet men denken: „ik wil slechts datgene tot mij nemen, wat mij in het leven nuttig kan zijn. Al het andere is tijd en kracht verspillen." Wie zoo denkt, verdroogt innerlijk. Om consequent te blijven, zou men mogelijk ook het droomen willen afschaffen, want wat hebben eigenlijk droombeelden voor beteekenis? Dr. Steiner wees hier op het feit, dat droomen nog iets anders zijn, dan fantastische beelden, die voorbij trekken. Wanneer men uit iedere willekeurige droom, die uit lever-, gal- of maagstoornissen ontstaat, een voorspelling wil doen, is men zeer zeker dwaas. Doch wie de vorm, het dramatisch verloop der droomvoorstellingen vervolgt, kan ontdekken, dat daarin tot uitdrukking komt, wat in de drie physieke stelsels het zenuw-zintuig-stelsel, het ademhaling- en bloedsomloopstelsel, en het stofwisseling-bewegingsstelsel — aan gezonde en physiek-verstorende krachten werkt. Hierdoor maakt men zich een fijn instinkt eigen voor het wezen van ziekte en genezing. In het menschelijk leven en in de natuur moet menig gebeuren ons onnuttig toeschijnen voor het physiek-

stoffelijke bestaan. Slechts weinige der haringeitjes veranderen in visschen. Doch zou men hier de schepping een verwijt kunnen maken, dat zij verkwistend is? Slechts wanneer men geen idee heeft, hoe geweldig groot de werking is der uiterlijk ten gronde-gaande kiemen, op de kiemen die wel levensvatbaar zijn, spreekt men van verkwisting. Want de dood dient het leven, niet echter omgekeerd. En zoo zinkt ook bij onze droomen veel terug op de bodem der ziel en voedt toch het scheppende willen gedurende het waakbewustzijn van den mensch. In de leerarenbijeenkomsten der vrije Waldorfschool schenkt men heel veel aandacht aan de gezamenlijke school-ervaringen, om daardoor in staat te zijn inzicht te verkrijgen in het beleven van lichaam, ziel en geest van het kind. Het onderricht moet eigenlijk tegelijkertijd hygiëne zijn en in nood-zakelijke gevallen ook therapie. (Onder de onderwijsgevenden aan de Vrije Waldorfschool bevindt zich ook een medicus). De psychologische en pathologische waarnemingen, de begaafdheid en het geniale in het kind, wordt niet slechts volgens de statistiek doch als een op zich zelfstaand individueel geval besproken. Op deze wijze brengt deze gemeenschappelijke arbeid aan een ieder vele ervaringen, die dan de ontwikkeling van het kind weer ten goede komen. De cursus, die Dr. Steiner uitsluitend gaf voor de leeraren der Vrije Waldorfschool, alvorens zij hun taak begonnen, was hoofdzakelijk daarop gericht, de ideeën der pedagogie met de diep-gaande en omvattende kennis omtret het in elkaar werken van lichaam, ziel en geest te doortrekken. Later toen de school begonnen was, gaf Dr. Steiner voortdurend aanvullings-cursussen, waarbij het hem hoofdzakelijk te doen was verantwoordelijke opvoeders der menschheid te vormen, niet echter zooals dit heden meerendeels het geval is op voorbereidende onderwijs-cursussen, deze opvoeders slechts een intellektueele kennis bij te brengen. Het inzicht omtrent de drieledige indeeling van het menschelijk wezen, werkt wanneer zij op juiste wijze wordt begrepen, bevruchtend op de ziel van den opvoeder. Wat hier slechts even kan worden aangeduid werd op deze cursus

voor leeraren en opvoeders uitvoerig, tot in de kleinste onderdeelen uitgewerkt en besproken [1]).

Ieder stelsel van het menschelijk lichaam, zij het behoorende tot zenuw-zintuigstelsel, het ademhalings-bloedomloopstelsel of tot het stofwisseling-bewegingsstelsel, is door de heele mensch in verspreide toestand aanwezig, tegelijkertijd echter als uitgangspunt, hoofdzakelijk in een speciaal gedeelte van het lichaam geconcentreerd. Het zenuw-zintuigstelsel meer in het hoofd, dat der ademhaling en bloedsomloop meer in de borst en het stofwisseling-bewegingsstelsel meer in de ledematen en het onderlichaam van den mensch.

Gedurende de eerste levensperiode van de geboorte tot het tandenwisselen werken vanzelf sprekend deze drie stelsels in elkaar ofschoon de plastisch-vormgevende krachten van het hoofd de overhand hebben. Wanneer het kind op dezen leeftijd ziek wordt, stralen in werkelijkheid de kinderziekten van het hoofd uit naar het lichaam. Het nog weeke kinderorganisme dat van lichamelijk-religieuze overgave doortrokken is, heeft het verlangen alles wat zich in gebaar uitdrukt na te bootsen. Tot in het fijnste weefsel en vezeltje van zijn innerlijk organisme is het kind ontvankelijk. Om een voorbeeld te noemen. Dr. Steiner sprak over sommige ziektegevallen b.v.b. van mazelen, waaraan driftige uitvallen in de omgeving van het kind mede schuld zijn aan het ontstaan der ziekte. De schok, welke het kind daardoor krijgt en niet slechts physiek, doch ook moreel zijn teere organisme irriteert, moet absoluut onder de oorzaken van sommige ziektegevallen gerekend worden. Wanneer het gedurende de eerste schooljaren voorkomt, dat de leeraar in woede uitbarst, omdat een kind inkt morst en hij de inktkoker opneemt en er mee dreigt de rest over het hoofd van het kind te gooien, wanneer het kind het nog eens doet, dan moet men zich niet verwonderen, wanneer niet slechts de kinderziel, doch ook het lichaam geschokt wordt. Eveneens heeft de i n n e r-

---

[1]) In 1921 hield Dr. Steiner te Dornach een speciale cursus voor medici, waaraan ook een groot aantal buitenlandsche doctoren deelnamen.

lijke onoprechtheid van den opvoeder en leeraar tegenover het kind een ongunstige inwerking op zijn *lichamelijke* bouw, zelfs ook nog ná het tandenwisselen. Is de leeraar een schijnvrome, die geboden opstelt zonder er zich zelf aan te houden, dan werkt hetgeen het kind door zijn gebaren nabootsend, aan onwaarheid opneemt, met een omweg over het zenuw-zintuigstelsel in hevige mate op de samenstelling der stofwisselingorganen, voornamelijk op de ontwikkeling der gal, waarvan de gevolgen gedurende het verder leven merkbaar kunnen blijven. Het begrijpen van het in elkaar werken van geest — ziel — en lichaam, dat door beide voorbeelden geillustreerd werd, moet de leeraar zich aanwennen zonder er altijd over te spreken. Van nature, is de leeftijd tusschen het tandenwisselen en de puberteit, de meest gezonde. In deze periode heeft de werking van het *rythmische* systeem, dat als zoodanig geen vermoeienis kent, (hart en longen), een overgewicht op de andere systemen. Ziekten die gedurende dezen leeftijd optreden, wijzen meestal terug op het milieu, waarin het kind opgroeide, op eene van buiten af aangebrachte onjuiste behandeling van het kind. Na de puberteit krijgt het stofwisseling-bewegingsstelsel de overhand. Dan is de mensch aan de ziekten, die uit deze organen opstijgen blootgesteld. Vele aanwijzingen gaf Dr. Steiner omtrent de gezondheid- en ziekteoorzaken op de cursus voor de Engelsche leeraren, welke in het Goetheanum in 1921/22 gehouden werd en welke sindsdien in boekvorm werd uitgegeven. Hier wordt slechts een enkel voorbeeld aangehaald. Dikwijls treft men melancholische kinderen, waarover men zich zeer bezorgd maakt. Hun toestand is door een abnormale werking der lever veroorzaakt. Geeft men zulk een kind in verstandige mate een dosis suiker, dan werkt het genot hiervan onderdrukkend op de werkzaamheid der lever, en bestrijdt van uit het lichaam het melancholische temperament. Dit middel behelst een steun, waarvan men de oorzaak kennen moet om het te kunnen toepassen. Men verloochent hierdoor op generlei wijze geest en ziel, wanneer men deze hulpmiddelen toepast. Voor het sanguinische kind is het goed, de lever tot verhoogde werkzaam-

heid te prikkelen. Dit geschiedt wanneer men hem de suiker onthoudt.

Een ander onderwerp der leeraren-bijeenkomst is de stemming der verschillende klassen. [1]) De Vrije Waldorfschool begon haar eerste jaar met honderd kinderen. Heden na weinige jaren zijn er zevenhonderd kinderen. Deze sterke toename maakte het vooral voor de lagere klassen noodzakelijk, paralelklassen te vormen. Weldra waren in de eene klasse meer jongens, in de andere meer meisjes of omgekeerd. Men wilde geen schematische afdeelingen vormen. Het bleek, dat in de eene klasse een geheel andere geest heerschte dan in de andere klasse, waardoor de leeraar die van de eerste klasse in de andere overging, het onderwijs in geheel anderen vorm moest brengen. De psychologie der klassestemming, afgezien van de kleine kibbelarijen, die in geen school te vermijden zijn, behelst vele problemen, die nog niet onderzocht zijn.

Zonder dat men er over spreekt, heerscht bij deze leeraren-bijeenkomsten een religieuze grondtoon. Komende van een dergelijke samenkomst met zijne mede-leeraren, betreedt de leeraar in de gewenschte stemming de klasse. Dr. Steiner zeide o.a.: Om de werkelijke beteekenis van het pathologisch-therapeutisch element bij de opvoeding te leeren begrijpen, doet men goed zich in het Lukasevangelie te verdiepen. Wil men het streven naar een levensideaal bij de kinderen aanmoedigen, dan wordt men door het Johannesevangelie daartoe geinspireerd. Wil men zijne leerlingen moedig en flink maken tot het verrichten van daden, dan zal het bestudeeren van het Markus-evangelie daartoe sterken. En wil men menschen opvoeden, die liefdevol zich in al wat menschelijk is verplaatsen, — dan verdiept men zich in het Matheus-evangelie. Een dergelijk verschil in de uitwerking der vier Evangeliën ondervond men in vroegere tijden zeer intensief. Heden weet men nauwelijks meer dat het Lukas-evangelie door een arts geschreven werd.

---

[1]) Ook in den Haag vormden zich reeds een paar klassen die van dezelfde nieuwe basis uitgaan, doch zich overigens richten naar eigen land- en volksaard. Een allereerst begin dus.

En toch ligt voor de tegenwoordige menschheid het genezende element daarin bijzonder sterk uitgedrukt.

Deze inzichten, die tot de menschelijke ziel spreken, laten zich bij de pedagogie praktisch in toepassing brengen, eveneens bij de behandeling der 4 temperamenten. [1]) Het heilzame voor de leerlingen eener klasse die een uitgesproken cholerisch temperament hebben, ligt aan het gezamenlijk groepeeren, hoe vreemd dit ook klinken mag. Men ontlast echter hierdoor den leider der klasse van het voortdurend moeten verbieden. De wildebrassen voeden zich zelf en elkaar op tot kalmte, daar iedere bokservriend weet, dat zijn buurman onmiddellijk de stoot terug geeft, wanneer de andere begint te boksen. Eveneens krijgen diegenen, die een pflegmatisch temperament hebben en te samen worden geplaatst, spoedig genoeg van elkaar. Men ziet hen weldra elkaar wat opvroolijken, opdat het niet al te saai en vervelend wordt. De leeraar moet trachten dit opvoeden in groepen met de noodige takt te handhaven.

Zijn werk is niet slechts voor dit uur, of dezen dag, doch voor het heele verdere leven van het kind wil hij nu werkzaam zijn, om zijn leerling *levenskrachtig* in de wereld te sturen. Daarom is het noodig, dat wanneer de kinderen een zekeren leeftijd bereikt hebben, zij tevens practische handenarbeid leeren. B.v. weven, timmeren, kartonagewerk en zoowel jongens als meisjes op gelijke wijze. Slechts diegene kan een knap philosoof zijn, zeide Dr. Steiner tot de verzamelde leeraren, die eveneens een handige schoenmaker zou geworden zijn, indien de richting van het levenslot het gevraagd had.

Van zich zelf vertelde Dr. Steiner, dat de wijze waarop hij zijne voordrachten geeft, daarom dikwijls zulk een gebonden en aaneengesloten karakter draagt, omdat, gedurende een zekere periode van zijn leven door het lot gedwongen, hij zelf boekbinderswerk heeft moeten verrichten.

Eveneens is het voor jongens goed hetzelfde te leeren, wat in de meeste gevallen door meisjes verricht wordt (zooals

[1]) Zooals uitvoeriger in de cursus voor Engelsche leeraren uiteen gezet werd.

b.v. spinnen). Zij zijn er gaarne bij tegenwoordig, wanneer de de meisjes dergelijk werk verrichten, doch weldra doet zich het eigenaardige voor, dat zij liever het voorbereidend werk doen, garen aandragen en kleine ridderdiensten verrichten.

De ervaringen hebben geleerd het belang van het onderwijs in perioden, zooals dit ook aan De Waldorf School plaats heeft en waardoor men niet aan een afgepast uur gebonden is, wat het kind zeer ten goede komt.

Dit onderwijs is zoodanig ingedeeld, dat men eenige weken achtereen den ochtend gebruikt voor een der hoofdvakken, b.v. geographie en van daaruit b.v. tot geschiedenis overgaat, op een dusdanige wijze behandeld, dat men in den loop van het jaar de geheele leerstof in perioden doorneemt inplaats van, zooals dit op andere scholen geschiedt, den morgen in verschillende uren en vakken verbrokkelt. Men voorkomt hierdoor, dat het kind verstrooid wordt. Door het onderwijs te geven, ongebonden aan vaste uren, worden de capaciteiten van het kind bij elkaar gehouden en komen tot harmonischer ontwikkeling. Ook dit komt het physiek ten goede. Aan de hoofdvakken sluiten zich na een bepaalden tijd het onderwijs in vreemde talen aan. Behalve de eigen taal, leert het kind reeds gedurende het eerste schooljaar twee andere talen: aan de Vrije Waldorfschool Engelsch- en Fransch. Men beoogt hiermede speciaal de rijkdom van het innerlijk leven te bevorderen. De leerlingen leeren zich met de geaardheid en den eigenaardigen geest van andere volken verbinden. Vooral wordt het poëtische en rythmische element, waarin zich de volksziel op de meest oorspronkelijke wijze uitspreekt, tot ontwikkeling gebracht.[1]) Hier komt de e u r h y t h m i e aan het onderwijs te hulp. Alle vakken worden door een taktvol, melodieus element gedragen. Muziek behoort bij de opvoeding. Door het kind tusschen het 9e en 12e levensjaar op een juiste wijze te leiden tot het beleven van het muzikale element, schenkt men de jongeren een waarborg voor het overwinnen kunnen

---

[1]) De grammaire komt later. (Vert.).

van al dat soort hindernissen, die in het latere leven dikwijls optreden, wanneer de wil tot daad zich moet omvormen. Muziek gedurende de kinderjaren graveert de lijn, volgens welke de werking der zenuwen de ademhaling beinvloedt, waarna de ademhaling in het rythme der bloedcirculatie ingrijpt, en waarop de bloedsomloop de wisselwerking van moeheid en frissche kracht regelt. Slapen en waken verloopen rythmisch en harmoniseeren zich door muziek op heilzame wijze. De mensch *zelf* is in zijn organisme gelijk een muziekinstrument. Men zou kunnen zeggen dat de *organen* en *functies* van het zenuw-, zintuig- en bewegingsstelsel, zien en loopen, denken en handelen, hun arbeid en rust staan in voortdurende wisselwerking en vormen het instrument dat de hoogere mensch in den mensch bespelen wil. Wanneer de opvoeder aan deze behoeften niet tegemoet komt, verdroogt en verhardt het geheele organisme en zal het kind op lateren leeftijd niet in staat zijn de noodige levensmoed te ontwikkelen. De mensch verliest dan al te vroeg de goddelijke, scheppende krachten die hem geschapen hebben.

In de muziek ontmoeten zich hemel en aarde. De leeraar, die zijne leerlingen tot de muziek brengt, tot zingen of het bespelen van een instrument, leidt de ziel tot het in zich vereenigen van den hemelschen en aardschen genius.

Dit bewustzijn brengt den jongen mensch de bezieling voor zijn beroep.

H. B. à B.

WAAROM EEN ANTHROPOSOPHISCHE PAEDAGOGIE.

Naar twee voordrachten van Dr. R. Steiner voor Zwitsersche onderwijzers, door M. S.

I.

Doordat de paedagogische kunst, die voortgekomen is uit de Anthroposophie, geen theorie is, maar een onmiddellijke opvoeding in de praktijk levert, kunnen hier niet meer dan enkele gezichtspunten besproken worden met betrekking tot het onderwerp: Waarom een Anthroposophische paedagogie.

Uit vele ondergronden duikt deze vraag op. Zoo wordt de Anthroposophie vaak als een secte opgevat, zooals er velen zijn, met een willekeurige wereldbeschouwing. Bij deze opvatting vraagt men zich af: Heeft zoo'n wereldbeschouwing het recht om invloed uit te oefenen op de paedagogie? Was die vraag terecht, dan zou geen Anthroposophische paedagogie bestaan. Het vervolg zal duidelijk aantoonen, dat de vraag een onjuiste is, waaruit tevens blijken zal, dat de Anthroposophische beweging meer is dan een secte. Wat overal elders in de wereld gebeurt: dat de wereldbeschouwing inloopt in de paedagogie, is ook iets wat bij de Anthroposophische paedagogie in het geheel niet voorkomt. In de Waldorfschool in Stuttgart wordt getracht de paedagogie geheel te voeren in overeenstemming met het wezen van den mensch; daar kan men eigenlijk niet merken dat een wereldbeschouwing tot openbaring komt; geen Anthroposophische dogma's worden aan de kinderen geleerd.

Dat hangt ook hiermee samen, dat men nu eenmaal tegenwoordig een naam noodig heeft, en voor hetgeen hier voorgestaan wordt de naam „Anthroposophie" is gekozen. Liever echter was het Dr. Steiner, wanneer een naam niet noodig was en dat men in elk bijzonder geval de naam kon geven,

die men erbij vond passen. Het gaat hier namelijk niet zooals bij alle andere wereldbeschouwingen om een totaal van ideeën, maar om een methode van onderzoek. Die methode kan zich op alle mogelijke inhoud richten en daarom zou men haar nu eens zus dan weer zoo willen noemen. De naam legt te veel vast en ook heeft men tegenwoordig geen gevoel voor naamgeving. Zoo zegt de naam „Anthroposophie" niets over de onderzoekingsmethode, die hier beoefend wordt. Die kan men ook niet definieeren. Men kan alleen karakteriseeren wat de Anthroposophie wil in deze tijd. Dat zullen we hier doen, het gebied van de paedagogie beschouwend.

Wie interesse heeft voor de geestelijke ontwikkeling van de wereld, ziet voortdurend op paedagogisch gebied reformplannen opkomen. Zij wijzen op een groote behoefte om met de paedagogie in het juiste vaarwater te komen, en aan den anderen kant doen zij ons zien, hoe moeilijk het is met betrekking tot den wordenden mensch te komen tot vruchtbare ideeën. Een stuk van de beschaving van onzen tijd moeten we doorzien, willen we begrijpen, waarom er zooveel idealen op paedagogisch gebied zijn.

Onze tijd draagt een geheel natuurwetenschappelijk karakter. Een der groote gevolgen van deze soort wetenschap is — iets dat we overal duidelijk kunnen opmerken — dat een groote kloof gaapt tusschen de wetenschap en datgene wat men in het uiterlijke leven in praktijk moet brengen. Op medisch gebied b.v. leert men in onze onderwijsinrichtingen de heele moderne medische wetenschap; ook leert de medicus 't praktische in zijn studietijd in klinieken en andere inrichtingen; en toch, als hij zijn studies beeindigd heeft, begint voor hem pas een werkelijk praktische leertijd. Altijd blijkt dan, dat zeer weinig van het theoretisch geleerde in de praktijk in toepassing gebracht wordt. Zoo is het bij elke studie. Altijd moeten we een kloof overwinnen om in de praktijk te komen. Vooral moet de onderwijzer dat. Ook hij leert wetenschap, theoretische paedagogie — daarna moet hij zijn weg

vinden in de praktijk. Dit is iets wat wel iedereen zal toegeven.

Iets anders zal iedereen waarschijnlijk niet zoo snel toegeven, namelijk, dat die zoo groote kloof tusschen de theorie en de praktijk des levens alleen overbrugd wordt in de technische vakken. Hoe komt dat? Doordat deze onverbiddelijk zijn, vreeselijk in hun onverbiddelijkheid. De doode natuur dwingt ons volkomen. Maken we b.v. een fout in onze gevolgtrekkingen en toetsen we deze aan de natuur, dan corrigeert deze en we *moeten* luisteren. Daardoor bouwen de vakken, die zich bezig houden met de doode natuurstof een brug van de theorie naar de praktijk. Maar anders wordt het als men zich in moet laten met de levende natuur, den mensch. Daar storten de bruggen in, die leiden moeten naar de praktijk. Het leven geeft namelijk niet zulke bepaalde antwoorden als de doode natuur. In de paedagogie kan men groote fouten maken en het niet weten. Men wordt niet altijd gecorrigeerd. Daardoor komt men daar eigenlijk nooit in een werkelijke praktijk.

Is er een mogelijkheid verder te komen met een geestelijk leven, dat zoo'n kloof kent tusschen wetenschap en leven, tusschen theorie en praktijk? Eén ding in de wereld zou dat kunnen herstellen, en dat is de m e n s c h.

Een wetenschappelijke g e e s t hebben we nu eenmaal door de eeuwen heen gevormd in deze wereld. Zelfs diegenen, die geen schoolbeschaving hebben, denken in haar z i n. Hoe deze wereldgeest in hooge mate ongezond is, dat kunnen we opmerken overal, waar hij in de praktijk van het leven moet overgaan. Daar kunnen we — als we de oogen open hebben — feiten zien van reusachtige draagwijdte. B.v. zijn de menschen zeer geleerd in hun theorien over economie, over staatshuishouding. Maar met de feiten kunnen zij niet overweg. In het begin van den oorlog werd o.a. gezegd, dat een oorlog in den modernen tijd hoogstens een paar maanden kan duren. Desalniettemin duurde hij jaren; wat men dacht, was ontoereikend voor de praktijk.

Door zoo'n kloof tusschen theorie en praktijk kan men den

mensch, die in zijn wonderbaarlijkste gestalte als kind tot ons komt, niet nader komen. Men zou wel een sterk materialist moeten zijn, om alles wat gebeurt met een kind, als gevolg van lichamelijke feiten aan te zien. We zien in het kind al liggen, wat het later worden zal; we zien hoe het van tijd tot tijd verder schrijdt in zijn ontwikkeling; als uit een geheel andere, voor ons onbegrijpelijke wereld, zien we het langzamerhand in onze wereld komen; we zien hoe de onzekere blik van het jonge kind warmte en vuur krijgt; we zien hoe de onvaste bewegingen van armen en beenen worden tot de schoonste menschelijke bewegingen; we zien het heele raadsel der schepping zich afspelen voor onze oogen in het kind; en als we dat alles zien dan zeggen we niet: daar werkt alleen het physieke, maar: daar is elk gebeuren in het physieke een openbaring van het geestelijke.

Maar met de oude beschouwing, die een gapende kloof heeft gevormd tusschen theorie en levenspraktijk, gaan we aan het kind voorbij. Noch met de theorie, noch met het instinkt, die geen van beide den geest kennen, weten we iets met het kind te beginnen. En door het leven, dat materialistisch is, komen we aan den geest zelfs niet toe. Zoo is b.v. de Herbartsche paedagogie onmachtig in de praktijk van de opvoeding. En ook als men zich aan het paedagogisch instinkt wil overlaten, kan men niets bereiken.

Nog sterker. De wetenschap had zich grootsch ontwikkeld. Ook de paedagogie moest wetenschappelijk opgebouwd worden. Maar over de mensch had de wetenschap niets te zeggen, zij wist immers alleen van de doode natuur, de uiterlijke wereld. Daarom wilde men op de mensch de methoden toepassen van de natuurbeschouwing en ontstond de experimenteele psychologie en paedagogie. Van buiten moest men de zielekrachten van geheugen, wil etc. eruit experimenteeren, omdat men de innerlijke verhouding tot den mensch verloren had. De ziel had het vermogen verloren zelf door te dringen tot de ziel van den ander. Dat bewijst de experimenteele psychologie.

Het allernoodigste voor vooruitgang op paedagogisch gebied is een werkelijke menschenkennis. Die krijgt men niet als niet de afgrond tusschen theorie en praktijk overbrugd wordt. Een theorie, die niet voert tot de praktijk, komt — begrijpelijkerwijs na het tevoren uiteengezette — hoogstens tot het lichaam, nooit tot de ziel en de geest in werkelijkheid, ook al spreekt ze misschien erover. Want ziel en geest moeten op geheel andere wijze onderzocht worden dan het lichaam, heel anders dan met de tegenwoordige methoden van de natuurwetenschap. Die andere methode is de taak der Anthroposophie. Zij wil niet alleen den lichamelijken mensch, maar den heelen mensch, naar lichaam, ziel en geest, leeren kennen.

En ook — waar liggen de groote opgaven van het leven? De gewone wetenschap weet het niet. Door een enkel voorbeeld maakte Dr. Steiner dit duidelijk. In zijn jeugd kwam op de wereldbeschouwing van Ernst Mach. Deze zeide: het is onjuist te spreken van „Ding an sich," van „atomen," van „Ik," etc.; we kunnen alleen spreken van gewaarwordingen: rood, blauw, zoet, zuur, hard, zacht, alles gewaarwordingen. Maken we ons een wereldbeeld, dan bestaat het uit gewaarwordingen. Deze wereldbeschouwing beteekende, in vergelijking met de atoomtheoretiseerende materialistische, een vooruitgang. Op het oogenblik is men Mach alweer vergeten. We zullen op zijn filosofie niet nader ingaan, maar hooren hoe hij zelf vertelt, hoe hij er toe kwam. Als 17-jarige jongen namelijk op een zeer warmen dag ging hij wandelen en opeens merkte hij hoe van alle kanten gewaarwordingen op hem toe kwamen stroomen. Daarmee had hij zijn wereldbeschouwing gevonden; later heeft hij haar alleen nog theoretisch uitgewerkt. Opeens dus had hij haar gevonden op een warmen dag. Was het nog warmer geweest, dan was Mach in een toestand van onmacht geraakt en wanneer het nog een graadje warmer was geweest, zou hij een zonnesteek gekregen hebben. Deze opklimming had hij dus kunnen beleven: wereldbeschouwing rustend op gewaarwordingen — onmacht — zonnesteek. De eerste trap had Mach bereikt. Zoo'n verschijnsel moet men begrijpen. Want

wat gebeurde er eigenlijk, toen de 17-jarige Mach wandelde in de hitte? Hij verkeerde in een toestand tusschen de normale en een onmacht; wat iets zeer bijzonders is. De mensch heeft namelijk behalve zijn waarneembare physieke lichaam een zintuiglijk niet waarneembaar aetherwezen, dat de levens- en groeikrachten draagt. In wakenden toestand is men vol aangewezen op het physieke lichaam, voor het denken hebben we het noodig; door het denken met behulp van het physieke lichaam waren de materialistische wereldbeschouwingen ontstaan. Leiden we echter het gewone denken over in het vrije beleven, zooals in de fantasie van den kunstenaar aan den dag komt, dan werkt meer het aetherlichaam, daardoor worden de voorstellingen bewegelijker, de heele mensch wordt innerlijk bewegelijker dan bij het nuchtere alledaagsche denken. Zoo iets kan de natuur ook bewerken in den mensch en wel, wanneer het zeer warm is: dan treedt de werking van 't physieke lichaam terug en wordt 't aetherorganisme werkzaam, de band tusschen deze twee wezenselementen van den mensch wordt dan losser. En dat gebeurde bij Mach, die daardoor in staat was anders te denken, dan de gewone denker; hij dacht met het aetherlichaam. Daardoor bemerkte hij overal gewaarwordingen en ook daardoor werd hij niet begrepen en is weer snel vergeten. Was het echter nog warmer geweest, dan was de band tusschen zijn physieke lichaam en aeterlichaam nog losser geworden en was hij flauw gevallen.

Men moet begrijpen hoe bij den menseh het aetherlichaam werkzaam is, dat ons onze vorm, onze groeikrachten geeft. Behalve dit toont de Anthroposophie nog aan, dat nog andere elementen deel uitmaken van het wezen van den mensch: de drager der gevoelens, 't astraallichaam en het wezen van het Ik. Den geheelen mensch moeten we praktisch leeren kennen uit de samenwerking van deze wezensdeelen. We moeten den gang gaan van de moderne wetenschap tot de wetenschap van den geest. De laatste pas geeft de kennis van het bovenzinlijke. Daarmee echter heeft men niet boven de andere wetenschap weer een wetenschap, die theorie is. Neen, deze

geesteswetenschap gaat onmiddellijk over in de praktijk. De gewone wetenschap spreekt alleen tot het hoofd, Anthroposophie tot den geheelen mensch; zij grijpt den geheelen mensch aan, zijn begrippen worden bewegelijker, zijn heele innerlijke leven komt in beweging. Door de Anthroposophie verandert de mensch innerlijk en daardoor verdwijnt de kloof tusschen theorie en praktijk, die de moderne wetenschap kenmerkt. Zoo beschouwt men b.v. een plant. De gewone botanicus bekijkt haar van buiten, bestudeert haar uiterlijke vorm, telt haar meeldraden etc. Door de Anthroposophie maakt de mensch het geheele proces mee van den groei der planten, hij wordt zelf lente bij het aanschouwen van de uitbottende en bloeiende, teere vormen in de lente, hij groeit mee in den zomer en voelt innerlijk mee het stervensproces in de herfst; de heele ziel wordt meegetrokken; wordt opgeheven tot de zon en leert het levensproces in de wereld kennen, hoe meer hij zich verdiept in het plantenwezen. Alles wordt levend wat vroeger droge voorstelling was. Men leert het aetherisch element kennen.

En ook leert men, door het begrijpen van het astraallichaam, kennen wat levende liefde is. Men krijgt een innerlijk waarnemingsvermogen ervoor of liefde leeft in een bepaalde omgeving of antipathie. Wat men tegenwoordig studeert, blijft alleen hoofdbezit, is alleen op uiterlijke wijze te gebruiken. Doordringt men echter zich met Anthroposophie, dan doordringt men zich — om een paradox te gebruiken — met geestelijke levensstof en men behoeft geen bijzondere leerschool door te maken voor de praktijk, na hetgeen men eerst theoretisch geleerd heeft. Dat zou niet mogelijk zijn. Men wordt innerlijk doorzichtig als het ware, en innerlijk doorzichtig wordt de overige wereld. Zoo verandert de Anthroposophie de mensch en daardoor is hij geschikt voor de praktijk des levens.

Kunnen we alzoo op levende wijze het leven beschouwen, dan zien we ook in, hoe verwant het voorstellen is met het groeiproces. De gewone psychologie weet dat niet, die redeneert wat in de ruimte over in.verking van de geest op het lichaam of omgekeerd. Men weet echter niet wat het beteekent,

als in de tijd tusschen het zevende en veertiende jaar onjuiste voorstellingen aan het kind worden bijgebracht. Men weet niet hoe te veel voorstellingen remmend werken op de groei, te weinig weer het kind overmatig doen groeien. Dit reëele verband tusschen het lichamelijke en het zieleleven kent men niet. Zonder dit echter is alle paedagogie een tasten in het duister.

Volle kennis van den mensch geeft Anthroposophie, en daardoor vanzelf paedagogie. Daarentegen hebben de moderne paedagogische reformbewegingen in werkelijkheid geen menschenkennis. De paedagogische wetenschap is meer dan wetenschap, meer dan hoofdkennis, zij eischt den heelen mensch, want zij moet dadelijk praktijk zijn, kunst. Daarom is er een Anthroposophische paedagogie. Niet omdat men fanatiek is voor Anthroposophie. Maar omdat een waarachtige kennis van het menschenwezen noodig is. En die kan alleen de Anthroposophie geven.

II.

De vorige uiteenzettingen toonden aan hoe diep de kloof is tusschen de moderne wetenschap en de praktijk des levens en ook dat zoo'n wetenschap tot een paedagogische kunst in den waren zin van het woord, niet leidt. Men wordt zich niet voldoende bewust van deze feiten en ziet hun ernst niet voldoende in tegenwoordig, omdat ze tot het verstand zoozeer niet doordringen. Des te meer tot het gemoed. Maar het gemoed laat men tegenwoordig verstommen tegenover de uitspraken van het verstand, waaraan men een alles-beheerschende autoriteit toekent, ofschoon het alleen natuurwetenschappelijk gevormd is en noch een ziele- noch een geesteswetenschap kent. In die natuurwetenschap groeit de onderwijzer ook op; van daaruit komt hij tot de kinderen en instinktief voelt hij de afgrond. Op natuurwetenschappelijke wijze heeft hij veel geleerd in zijn opleidingstijd over de menschelijke ziel en daarnaar hebben zich zijn gevoelens en wilsimpulsen gevormd, eigenlijk zijn geheele levensstemming, waarmee hij moet werken.

Men kan wel zeggen: ik trek me van het theoretisch geleerde niets aan, en werk van uit de volte van mijn hart. Men kan echter met evenveel recht zeggen: ik wil het water ingaan en droogblijven. Door hetgeen men leert in de opleidingsinrichtingen voor onderwijzers neemt de onderwijzerziel een wetenschap op, die hem de volle toegang tot het kinderwezen belet; de moderne schoolvorming vervreemdt van ziel en geest. Dit is een feit, en dat moet doorzien worden. De onderwijzer, die zijn opleiding geeindigd heeft en met zijn aangeleerde kennis in de klas komt, voelt, dat hij tot de kinderzielen niet door kan dringen, dat hij er a.h.w. omheen fladdert. Een scheidingsmuur is er tusschen hem en de kinderen, buiten de kinderen blijft hij rondwaren in een theoretisch element. Als hij tracht ze te naderen met hetgeen hij weet uit de natuurwetenschap, dan komt hij tot voor een onmogelijkheid te staan. Want het lichamelijke heeft het geestelijke tot grondslag en daarover zegt de natuurwetenschap niets. Het gevolg is dat men het lichaam gaat experimenteeren. Daarbij kan men het gevoel hebben, als iemand die in het licht gevoerd moet worden, maar eerst een groote donkere bril op zet. Door de natuurwetenschap wordt namelijk het lichamelijke niet begrijpelijk en doorzichtig; het doorgeestelijkte natuurlijke leven van het kind blijft duister.

De moderne verstandscultuur spreekt zoo nog niet, maar het feit, dat men vreemd staat tegenover het kind moet zij erkennen. Wat echter het verstand nog niet in woorden weet te kleeden, dat leeft des te sterker in de minder bewuste gevoelens. De onderwijzer, die met hart zijn taak opvat, neemt na elk lesuur, als hij de klas uitgaat, een onbevredigd gevoel mee. Op den langen duur maakt dat gemis aan bevrediging hem hard en stoot hem af van de wereld; alle intimiteit verdwijnt uit het verkeer van hem met de kinderen. Dit kan men begrijpen met het gemoed, het verstand is er nog te grof voor.

Bekend is, hoe de paedagogie eenerzijds steunt op de psychologie, anderzijds op de ethica, als op twee zuilen. Maar

noch een wezenlijke psychologie noch een waarachtige ethica hebben wij. Aan een grenzelooze illusie geeft men zich over, als men gelooft, dat men tegenwoordig een ware zielkunde heeft. Wij hebben een „zielkunde zonder ziel"; tot de ziel dringen de menschen niet meer door. Uit oorspronkelijke instinkten, uit primitief helderziende kennis verkreeg de mensch in de oudheid een zielekennis. Daar vandaan stammen woorden als denken, voelen en willen. Tegenwoordig hebben deze woorden geen levende inhoud meer. De zeer bekende, voor kort gestorven, taalgeleerde, Fritz Mauther erkent dit en gaat zelfs zoo ver, dat hij een woord als „ziel" wil afschaffen, het is te concreet; in werkelijkheid kunnen we geen concrete gedachten meer verbinden aan de „ziel" en Mauthner spreekt daarom liever van „gezielte." Evenals geboomte of gevogelte vager en minder concreet zijn dan boom, vogel, zoo acht hij het beter, als we oprecht willen zijn, om te spreken van gezielte. En dat zou de moderne mensch ook moeten doen.

Hoe zijn tegenwoordig b.v. de gedachten? Nemen we de tegenwoordige gedachten in ons op, dan kunnen we een gevoel krijgen alsof we een mensch ontmoeten en hem alleen van de achterkant zien. Waarom? Omdat als men een mensch van de achterzijde ziet, men een zekere gestalte waarneemt; maar wat in die vorm leeft, de ziel, die zich naar buiten openbaart in de physionomie, ziet men niet. Zoo leert men tegenwoordig de gedachten kennen. Zien we ze echter van de voorzijde, zijn we in staat om hun inhoud waar te nemen, dan beginnen ze te leven, dan vinden we in hen zelfs de groeikrachten van het kind. Naar buiten zijn ze dood, naar binnen leven ze, zooals ook wat de mensch naar buiten toont het afstervende is. Wat alle groeiprocessen, ontwikkelingsprocessen brengt in het kind, zijn de van voren of liever de innerlijk aanschouwde gedachten.

Vroeger voelde men dat. Tegenwoordig kan men het weten. Daardoor kan een paedagogische kunst ontstaan. Kent men de gedachten alleen van de achterzijde, dan kan men een kind op zijn hoogst „begrijpen." Kent men ze ook van de voorzijde,

dan kan men bij het begrijpen voegen het innerlijk meeleven met het kind, de liefde. Daarvoor moet aan het tegenwoordige doode denken leven ingeblazen worden.

Nog sterker dan het denken, hebben het voelen en het willen hun inhoud verloren. Onbewust leven deze zielekrachten in de ondergronden van het menschenwezen. Alleen de woorden zijn overgebleven tegenwoordig. Van willen kunnen we zelfs in het geheel niet meer spreken, hoogstens van handelingen, die in de uiterlijke wereld verricht worden. Bij de woorden de zaak te vinden, dat is de taak der Anthroposophie; zij moet de realiteiten van het zieleleven weer vinden, die men verloren heeft. Daardoor kan zij een werkelijke zielkunde opleveren. Aan al het discussieeren met woorden zonder inhoud, wat men in de tegenwoordige geleerde wereld in de psychologie doet, daar hebben we niets aan. Er wordt gepraat over de ziel, maar men heeft haar verloren, men heeft een psychologie zonder ziel. Wie toch zoo spreekt alsof hij over de werkelijke ziel sprak, die sleept een leugen in het intiemste leven van den mensch. Wel is er overal goeden wil, ook in de paedagogische reformplannen, maar men mist de moed om zich te bekennen, dat men eerst tot het wezen van de ziel moet doordringen, alvorens een paedagogie te kunnen hebben.

De andere zuil waar de paedagogie op rust, de ethica, omvat de som der zedelijke geboden. Die zedelijke geboden sproten voor de mensch in de oudheid voort uit de goddelijk-geestelijke wereld. Tegenwoordig echter heeft men een zedeleer die haar oerbron heeft verloren. Wel zijn er nog traditioneel de oude godsdiensten, evenals er traditioneel zijn de woorden uit de oude zielkunde. Maar evenals deze, leven zij nog slechts voort, omdat dit overeenkomt met de oude gewoonten. De levende inhoud ontbreekt. We hebben een zielkunde zonder ziel en een ethica zonder geestelijke verbinding. Ter bevrediging van het gemoed spreekt men met de woorden van de oude zedeleeren, die ontstonden in een tijd, toen de mensch nog wist, dat aan het zedelijk leven dezelfde geestelijke krachten ten grondslag liggen als aan de natuur. Toen kon de mensch nog

nog opzien tot de goddelijk-geestelijke natuurkrachten. Dat alles is verloren. En de woorden van Paulus, die zeggen dat men sterft, als men Christus niet in zich opneemt, begrijpt men niet meer. Men kent het leven der ziel niet en men begrijpt niet, dat zij sterven moet, wanneer zij zich niet vult met levende geestelijke krachten, wanneer zij alleen zich wendt tot het doode aardsche. Echter mist de moderne mensch alweer de moed zich te bekennen dat de levende geestelijke krachten hem onbekend zijn. Zelfs in de theologie is het materialisme ingetrokken. Met het werkelijk geestelijke, de Opstanding uit den dood, weet dan ook de moderne theologie niets aan te vangen. Daarom spreekt men maar liever over den mensch Jezus en niet over den opgestanen Christus. Naar de woorden van Paulus is de theologie zelf dood.

Door Anthroposophische paedagogie moet men aan het kind in den tijd tusschen het zevende en veertiende jaar den levenden Christus trachten te brengen. Dan wordt de mensch op lateren leeftijd geen loochenaar van Christus of een traditioneel aanhanger van het oude inhoudslooze. Door de verbinding met Christus moet de ziel van het kind samen met die van den leeraar, beleven, dat het menschenwezen onsterfelijk is en uitgaat boven den lichamelijken dood. Zonder het levende inzicht in het geestelijke, moeten onze zedelijke impulsen sterven met den warmtedood der aarde en gaat tevens de ziel onder. Mét dat inzicht echter wordt onze ziel na den dood der aarde opgenomen door het geestelijke in den kosmos. Wil men daartoe aan de kinderen een levende verhouding geven, dan moet men er zelf in leven. Wil men het geestelijke wezen van het kind nader komen, dan moet men zelf in het levende geestelijke zich bewegen. Dat moet de tweede grondzuil worden van een werkelijke paedagogische kunst.

Aan den eenen kant is ons ontvallen, terwijl alleen de woorden bleven, de ziel; aan den anderen kant in de ethica de geest. We hebben een psychologie zonder ziel, een ethica zonder geest. We willen spreken van Christus, maar daarvoor moeten we werkelijke kennis van de ziel hebben en het

geestelijke beleven. Dat heeft men niet en bijgevolg spreekt men van Jezus. Voor een paedagogische kunst, moet men kennen de levende zielekrachten en het geestelijke dat ten grondslag ligt aan de zedelijke geboden, dat werkt als in de natuur de natuurkrachten. Deze dingen moeten levensbloed worden voor een paedagogische kunst. Dan ook begrijpt men de woorden van Paulus weer. Nu echter spreken we in doode woorden van de ziel en fladderen om het kind heen op een hopelooze wijze. In doode woorden spreken we van het geestelijke ook, terwijl het lichaam bij het experiment ons duister blijft en stom. Want van geest doortrokken is het. Naar lichaam, ziel en geest is het kind tegenwoordig voor een onderwijzer een raadsel waar hij hulpeloos als een blinde tegenover staat.

Evenals algemeen bekend is, dat de paedagogie moet rusten op de zuilen van psychologie en ethica, zoo is ook algemeen de twijfel hoe het kind opgevoed moet worden. In de oude tijden voedde men het zoo op, dat men uitging van het standpunt dat de volwassen mensch er reeds in stak en dat deze gecultiveerd moest worden. Zoo was het nog bij de Grieken, men denke aan de Spartaansche opvoeding. Het kind als zoodanig was beteekenisloos; alleen op den volwassene vestigde men den blik, ook in het kind. Maar de kinderen willen niet als volwassenen behandeld worden. Vandaar dat twijfel opkwam en men zich afvroeg: Moet men in het kind opwekken wat het als volwassene moet zijn of moet men doen wat het kind momenteel bevredigd. Deze twijfel komt slechts voort uit een uiterlijke verstandelijke beschouwingswijze, zooals die ook tot uiting komt in het experiment der experimenteele psychologie en paedagogie. Niet dat Dr. Steiner het experiment wil bestrijden of onjuist zou willen noemen, maar het dringt niet door in het werkelijke innerlijke leven. Door een verstandelijke beschouwing komt men het kind niet nader, want het draagt zijn ziel niet zoo aan de oppervlakte als de volwassene. De volwassene kan men begrijpen en voor hem is het begrijpen vaak voldoende. Voor het kind niet. Daarvoor

is noodig een volledig innerlijk meeleven. En als we dat kunnen, houdt ook de twijfel op; dan weten we, dat we de dingen zoo brengen aan het kind, dat het innerlijk bevredigd is en dat toch de volwassene in hem ontwikkeld wordt. Dat wil het zoo ook zelf en dat toont het, door bij het spelen b.v. met de pop zelf de rol van den volwassene te vervullen in verhouding tot de pop. Dat is spel, maar het is ernstig spel. Dat is iets, wat men innerlijk levend moet begrijpen. Het volwassene wordt in het kind ontwikkeld, maar op de m a n i e r van het kind. Door innerlijk meeleven weten we, dat de kiem van het volwassene in het kind aanwezig is, dat we daartoe moeten spreken, maar niet als tot den werkelijk volwassene in abstrakte begrippen, maar in zulke begrippen als voor die k i e m geschikt zijn.

Over materie en geest spreekt men. Voor de Anthroposophie echter krijgen deze woorden een geheel andere waarde, als zij nu hebben. Zij worden doorzichtig, van geest doortrokken. De geest zien we scheppen uit eigen kracht en zich zelf tot materie maken; de materie zien we doortrokken van geest. Heeft men het bewustzijn, dat de Anthroposophie geeft van de dingen en spreekt men er zoo van, dan krijgen de woorden een geheime volle klank. Die werkt op het kind en daarin leeft zijn gemoed. Zooals men tegenwoordig spreekt over de dingen, over stof, ziel, geest, lichaam, is het neutraal, in de de stijl van 't „gezielte" van Mauthner; de mensch zelf heeft er niets mee te maken. Zoo wil het de moderne wetenschap. Maar zet men Mauthner consequent voort in de ethica en spreekt men over hetgeen wij doen als over „gedoe," dan ligt daarin een hatelijke klank. Van onze daden, waarmee we ons nog verbonden voelen, willen we niet dat zij geneutraliseerd worden. Onbewust steekt in die daden, die ons verbinden met de wereld, nog leven. Bewust moeten we in de dingen der wetenschap, in hetgeen we de kinderen moeten leeren, leven brengen; dat kan door ze met gevoel te doordringen. We kunnen b.v. over botsing op twee manieren spreken, zóó als de droge moderne natuurwetenschap doet, maar we kunnen

ons ook geheel inleven in het botsingsproces, niet alleen met het hoofd, maar met ons heele wezen en dan begint het ook te leven als we het de kinderen vertellen.

Het menschelijke in de moderne cultuur brengen, dat wil de Anthroposophie. Levende menschenkennis is noodig voor een paedagogische kunst. Dat is geen willekeur der Anthroposophie, maar dat is een cultureele noodzakelijkheid. Alle reformbewegingen op paedagogisch gebied moeten falen, als niet eerst gestreefd wordt naar een zielkunde met een werkelijke levende ziel en een zedeleer met een werkelijk geestelijk leven tot grondslag. Daardoor pas kan men paedagogisch kunstenaar worden en werken aan de ziel van het kind. Een menschheidsbelang is het, dat uit de Anthroposophie een paedagogische kunst voortkomt. En daarmee is op de vraag: Waarom een Anthroposophische paedagogie? vanuit enkele gezichtspunten geantwoord. Moge daaruit blijken, dat een Anthroposophische paedagogische kunst niet alleen gerechtvaardigd is, maar een eisch van onzen tijd.

VEREENIGING „DE VRIJE SCHOOL"

Opvoedingsproblemen en onderwijsvraagstukken zijn aan de orde van den dag. De enorme belangstelling, waarmee men iedere poging tot hervorming van het onderwijswezen tegemoet komt, is het beste bewijs, dat het bestaande schoolsysteem niet voldoet.

De tegenwoordige onderwijzer en leeraar, voortgekomen uit de school van het abstrakte denken der laatste honderd jaren, in zijn vrije ontwikkeling belemmerd door den nivelleerenden invloed van den staat, is langzamerhand geheel ontheven van zijn taak als opvoeder en de meeste ouders erkennen den onderwijzer en leeraar niet meer als de aangewezen persoon om met hen hun kinderen voor te bereiden voor het leven.

Hoe onvoldoende dan ook deze voorbereiding de laatste 25 jaren geweest is, wordt het beste bewezen door de machteloosheid, waarmee de moderne mensch staat tegenover de ondergangsimpulsen, die tot de chaotische sociale en economische toestanden van heden gevoerd hebben.

Willen we, dat de opgroeiende generatie in staat zal zijn opbouwend werk te doen, dan moet ingezien worden, hoe dringend noodzakelijk het is, het onderwijs grondig te herzien en vooral dat we een geheel andere opvatting krijgen van de taak van den onderwijzer en leeraar. Dan moeten we den onderwijzer beschouwen als de medeopvoeder van onze kinderen en dan moet de onderwijzer zelf zich bewust worden van de verantwoordelijke rol, die hij speelt in de ontwikkeling der gansche menschheid.

In hoevele gevallen werkt het tegenwoordige onderwijs doodend op al die wondere krachten, die het kind tot mensch vormen en ontwikkelen, en hoog, hoog noodzakelijk is het, dat we weer in gaan zien, dat het de taak van het onderwijs is, die krachten te ondersteunen en de in het kind sluimerende gaven de mogelijkheid tot ontplooiing te geven.

Ernstige stemmen zijn opgegaan — eerlijke pogingen zijn gedaan om te komen tot een beter begrip van de taak van de school — maar ook de eerlijkste hervormers hebben zich niet vrij kunnen maken van de abstrakte denkwijze van de natuurwetenschappelijke levensopvatting van de laatste eeuw. Dieper dan men zich meestal bewust is, is deze denkwijze tot in de verst van den oorsprong verwijderd liggende lagen doorgedrongen. Met dit natuurwetenschappelijke denken, dat den mensch identifizeert met zijn uiterlijke verschijning, kunnen we tot de verborgene, vormende krachten in het kind niet doordringen. De opvoeder, die op dit gebied iets bereikte, moest daartoe den weg vinden in den rijkdom van zijn eigen ziel.

Daarmee komt men echter boven een individueel intuitief handelen niet uit en om werkelijk blijvende verbeteringen aan te brengen, moeten we tot een *bewuste* kennis van het innerlijk wezen van den opgroeienden mensch komen.

De weg daartoe wees ons Dr. Rudolf Steiner, door de geesteswetenschappelijke onderzoekmethode in dienst van de paedagogiek te stellen.

Wat op dezen weg bereikt kan worden, is gebleken in de eerste op deze basis opgerichte school, de zgn. „Freie Waldorfschule" in Stuttgart. In 1919 gesticht door den directeur der Waldorf-Astoria-cigarettenfabriek, den Heer Emil Molt, die Dr. Steiner verzocht had, de leeraren dezer school door speciale cursussen over paedagogie voor hun taak gereed te maken, begon de Waldorf-school met 160 kinderen van de arbeiders van de fabriek. Thans telt ze meer dan 700 leerlingen uit alle standen, van alle overtuigingen en uit vele landen van Europa.

De kinderen zijn de beste reclame voor de school geweest en de geest die er heerscht vervult iederen bezoeker met enthousiasme.

In Keulen en Hamburg zijn onlangs dergelijke scholen opgericht. In Engeland, Scandinavië en Zwitserland zijn ze in voorbereiding en ook in Holland is 11 September een begin gemaakt met de toepassing van deze onderwijsmethode. [1])

De belangstelling is zeer groot en we hopen, dat dit voor onzen tijd zoo dringend noodzakelijk werk in wijde kringen verbreiding zal vinden.

Om dat te bereiken is opgericht de schoolvereeniging „De Vrije School", die zich ten doel stelt, de onderwijsmethode, zooals die in bovengenoemde scholen toegepast wordt, ook in Holland ingang te doen vinden en door geldelijke ondersteuning mede te werken met oprichten van dergelijke scholen.

Scholen, die onafhankelijk van den staat, open voor alle standen, voor alle godsdienstige overtuigingen, de basis zullen kunnen leggen voor een geestesleven, vrij van bureaucratie, vrij van klassen- en sektengeest en die, door zich bewust in te schakelen in de ontwikkelingsgeschiedenis der menschheid onze kinderen zullen kunnen voorbereiden voor de zware taak, die den komenden generaties zal opgelegd worden. Daar deze scholen, zoowel lager als middelbaar onderwijs omvatten, wordt een groote eenheid in de ontwikkeling van het kind bereikt.

Van harte hopen wij, dat vele belangstellenden hun innerlijke en uiterlijke steun aan onze vereeniging zullen schenken en met ons dit werk voor de toekomst tot stand zullen brengen.

De oprichters:

Mevr. H. BRENDER A BRANDIS-HOOGEWERFF.
Mevr. H. DROOGLEEVER FORTUYN-BRUINIER.
Mevr. E. MULDER-SEELIG, Leerares M. O.
Mevr. S. H. VAN BEMMELEN-DE JONGH.
Mevr. P. KLOPPERS-MOLTZER.
G. A. GERRETSEN, Cand. Not.
F. W. ZEYLMANS VAN EMMICHOVEN, Arts.

---

[1]) Informaties en inschrijvingen van leerlingen: Wattstraat 14, 's-Gravenhage.